تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية

يوسف أحمد أبو فارة

دائرة إدارة الأعمال

جامعة القدس – فلسطين

ملخَّص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى استخدام كليات الاقتصاد والعلوم والإدارية بالجامعات الفلسطينية لمقاييس محددة في تقويم جودة الخدمات التعليمية، وتهدف الدراسة إلى تقويم هذه الخدمات من منظور الكادر الأكاديمي والكادر الإداري، ومن منظور طلبة هذه الكليات ومن منظور الخريجين. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد جرى تصميم أربع استبانات وزعت على أربع عينات عشوائية. وجرى تحليل بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة (النسب المئوية والأوساط الحسابية واختبار مربع كاي χ^2 واختبار t). واستخلصت الدراسة عدة نتائج أهمها أن الكليات تستخدم مجموعة مقاييس في تقويم جودة خدماتها التعليمية وفقا لآراء عينة العمداء ورؤساء الأقسام، وكان تقويم الهيئة التدريسية والطلبة والخريجين ايجابيا لمستوى جودة الخدمات التعليمية، مع وجود بعض جوانب القصور في جودة هذه الخدمات.

Evaluating the Quality of the Educational Services at the Faculties of Economics and Administrative Sciences at Palestinian Universities

Yousef Ahmad Abu Faara
College of Business Administration
Al-Quds University - Palestine

Abstract

This study aims at identifying to what extent the Faculties of Economics and Administrative Sciences at Palestinian universities use specific measures to evaluate the quality of the educational services these faculties provide for their affiliates. The study also aims at evaluating these educational services as perceived by the academic staff, the managerial staff, the students and the graduates of these faculties. To achieve the objectives of the study, four different questionnaires have been designed and distributed to four random samples. Appropriate statistical tools have been used to analyse the data. The study has concluded that these faculties adopt and use a set of measures to evaluate the quality of their educational services. The study has also shown that although the academic staff, the students and the graduates affiliated to these faculties have given a positive evaluation of these services, some negative aspects have also been identified.

تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية

مقدمة:

تلعب كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية دورا بارزا وأساسيا في نمو وتطوير وتنمية المجتمع الفلسطيني والاقتصاد المحلي، وخصوصا أن الاقتصاد الفلسطيني هو اقتصاد ناشئ وما يزال في مراحله الأولى، ومن هنا تبرز أهمية هذه الكليات في رفد المجتمع والاقتصاد الفلسطيني بالمهارات والكفاءات والعقول الاقتصادية والإدارية والمالية والمحاسبية والتسويقية والسياحية والفندقية، التي تساهم بصورة فاعلة في بناء الاقتصاد الفلسطيني بصورة متناسقة ومتكاملة.

ويعتمد نجاح هذه الكليات في تحقيق هذا الهدف بكفاءة وفاعلية على مستوى جودة المخرجات ومستوى جودة النتائج Outcomes Quality، ومن هنا فإن هذه الكليات يقع على عاتقها واجب تهيئة وتوفير الخدمات التعليمية بمستويات عالية من الجودة، وحتى تنجح في ذلك، فإنه ينبغي وضع مقاييس ومؤشرات واضحة ومحددة لجودة الخدمات التعليمية المتنوعة التي تقدمها هذه الكليات.

وتساهم كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية برفد المؤسسات المالية والمصرفية ومنظمات الأعمال الفلسطينية بحصة كبيرة من الموارد البشرية اللازمة (في المستويات الإدارية المختلفة ومستوى العمالة الماهرة والمهنية)، ومن هنا فإن مستوى جودة الخدمات التعليمية لهذه الكليات ينعكس على طبيعة النشاط الاقتصادي والإداري لهذه المؤسسات والمنظمات.

من جانب آخر، فإن كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية تساهم في تقديم الابتكارات الإدارية والمالية والمصرفية وتقديم المعرفة اللازمة للمشاركة في عملية التنمية والتطوير، ويجري دعم وتعزيز ذلك من خلال حركة البحث العلمي

والمشاركة في تنفيذ المشاريع البحثية مع مؤسسات بحثية وأكاديمية خارجية. ونظرا لاختلاف وتنوع المدارس والمداخل الإدارية، فإن هذا الاختلاف والتنوع انعكس على النظرة إلى المؤشرات والمقاييس التي يمكن اعتمادها لقياس وتقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية. ويوما بعد يوم، يتزايد اهتمام أصحاب المصالح Stakeholders بقضايا التعليم وجودة الخدمات التعليمية، ويتزايد عدد وحجم أصحاب المصالح، ومع هذا التزايد يتزايد الاختلاف والتناقض حول قضايا ومؤشرات ومقاييس جودة هذه الخدمات. وأمام هذا الواقع فإن إدارات كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية تسعى إلى تحقيق التوافق والانسجام بين الرؤى والمداخل المتعددة في قياس وتقويم جودة الخدمات التعليمية، وتقديم هذه الخدمات بالخصائص والمواصفات التي تلبي أعلى مستوى من حاجات أصحاب المصالح ومطالبهم. وتسعى إدارات هذه الكليات إلى وضع آلية متكاملة لتحقيق عمليات تنمية وتطوير وتحديث مستمرة للخدمات التعليمية.

من جانب آخر، فإن هناك من يسعى إلى قياس وتقويم جودة الخدمات التعليمية في ضوء ما يجري تبنِّيه واعتماده من نظرية أو أيديولوجية تعليمية نظريا وتطبيقيا، وبذلك يجري قياس وتقويم جودة التعليم باعتماد مقاييس ومؤشرات مستمدة من هذه الأيديولوجية أو النظرية. وهناك حالات متعددة يمكن أن تستدعي تسليط الأضواء على قضية جودة الخدمات التعليمية، ومن ذلك:

١- حاجة السوق المتزايدة إلى المعرفة الجديدة والمتقدمة في حقل أو حقول دراسية محددة، وعدم قدرة الخدمات التعليمية في مستوى المعرفة الحالية على الوفاء بحاجات السوق.

٢- عدم قدرة الكلية على مواكبة المستجدات في حقول الاختصاصات الأكاديمية، وهذا القصور قد يعود إلى عدم توفر التمويل اللازم والكافي، أو عدم توفر الكادر الأكاديمي الكافي ذي المؤهلات والمواصفات اللازمة.

٣- أن الدراسات الميدانية تظهر ضعفا وتدنيا في مستوى الخدمات التعليمية، وهذا الضعف قد يظهر في تدني مستوى المهارات الأساسية التي ينبغي أن تتوفر في الخريج

لأداء عمله بكفاءة وفاعلية.

٤- عدم تخصيص موازنة كافية للعملية التعليمية، وهذا يترك آثارا سلبية على مستوى جودة الخدمات التعليمية، ويصبح من الضروري أن تعيد الإدارة نظرها في الموازنة.

٥- انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية للكليات، وعدم وضع خطط استراتيجية ترسم ملامح الخدمات التعليمية وتحدث فيها تطورات وتغييرات نوعية.

ويؤكد (Massy, 2003:32) أن نقطة البداية في جودة الخدمات التعليمية تكمن في تحديد التحصيل المطلوب Desired Outcomes، ويتبع ذلك تصميم المناهج التعليمية القادرة على تحقيق هذه النتائج، واختيار الطلبة المؤهلين لدراسة هذه المناهج التعليمية، وطرح هذه المناهج التعليمية ضمن خطة الكلية وتنفيذها من أجل تحقيق النتائج المرغوب فيها مع ضرورة مراعاة تحقيق ضمان الجودة Quality Assurance في ضوء مؤشرات ومقاييس تضمن ذلك.

ويؤكد (Adams, 1998: 4) أن جودة الخدمات التعليمية تعبّر عن بلوغ وتحقيق ما حددته إدارة الكلية أو الجامعة من أهداف Objectives ومن عناصر وقضايا مستهدفة Targets، ويقاس مستوى جودة الخدمات التعليمية بمقدار ما جرى الوصول إليه فعلا من ذلك، وتتركز جهود طاقم الكلية وإدارتها على أمرين أساسيين هما:

١- التطوير والتجديد المستمر للأهداف والقضايا المستهدفة للعملية التعليمية بحيث تكون قادرة على إشباع حاجات المجتمع وتلبية احتياجات الاقتصاد والقطاعات الاقتصادية ذات العلاقة.

٢- عدم السماح بأية فجوة بين المتحقّق والمستهدَف.

وهناك من يقيس مستوى جودة الخدمات التعليمية في ضوء قدرة هذه الخدمات على إحداث التغييرات الإيجابية المستهدفة والمطلوبة في سلوك الطلبة Behavior ومعرفتهم Knowledge وقيمهم Values واتجاهاتهم Attitudes.

إن موضوع جودة الخدمات الجامعية هو من الموضوعات الحديثة في قطاع التعليم

العالي الفلسطيني، وهذا يعود إلى الحداثة النسبية للموضوع ذاته، وإلى حداثة تأسيس الجامعات الفلسطينية بسبب ما تعانيه فلسطين من ظروف استثنائية أثرت في القطاعات كلها، و لم يسلم قطاع التعليم العالي من هذه الآثار. وهناك إحدى عشرة جامعة فلسطينية (في الضفة الغربية وقطاع غزة)، وقد تأسست جميعها خلال العقود الثلاثة الأخيرة.

وأشار الباحث (كمال، ٢٠٠٤) إلى أن هناك أسبابا ومبررات كثيرة تبرر الاهتمام بجودة التعليم الجامعي بصورة عامة، غير أن هناك أسبابا إضافية تدعو إلى الاهتمام بجودة التعليم الجامعي الفلسطيني، مثل معاناة الجامعات الفلسطينية منذ نشأتها من صعوبات كبيرة بسبب الاحتلال الإسرائيلي شملت الإغلاقات المتكررة والاقتحامات واعتقال المدرسين والطلبة وتعطيل النشاطات المنهجية واللامنهجية، وشح الموارد المالية إلى درجة عدم القدرة على دفع رواتب الموظفين مدداً طويلة، كما أدت إلى تجميد الكثير من خطط التطوير في البرامج الدراسية والبنى التحتية في هذه الجامعات. ومن هذه الأسباب أيضا التوسع السريع في أعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات، والتوسع السريع في عدد الجامعات الفلسطينية وفي أنواع التخصصات المطروحة، وعدم وجود دوائر أو هيئات لضمان جودة الخدمات الجامعية. والتعليم العالي والجامعي في فلسطين هو استثمار أساسي، وينتظر أن يكون محركا مهما للتطوير والتقدم.

مشكلة الدراسة Statement of the Problem:

باتت المؤسسات الحديثة تولي مزيدا من الاهتمام بقضايا جودة خدماتها التعليمية، فهذه المؤسسات تواجه بيئة وأسواقا يتزايد طلبها على البيانات والمعلومات التي توضح وتفسر مختلف مستويات وجوانب الخدمات التعليمية التي تقدمها هذه المؤسسات. وتصبو كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات العربية والجامعات الفلسطينية إلى بلوغ مستويات عالية من الجودة في تقديم خدماتها التعليمية إلى الطلبة. وتسعى هذه الكليات إلى إبراز جودة خدماتها التعليمية من خلال إمداد المجتمع وأسواق العمل بالخريجين القادرين على تلبية احتياجات المجتمع والأسواق بكفاءة وفاعلية، ودراسة

جوانب الضعف في الخريجين ومراعاتها في المناهج والبرامج التعليمية للطلبة الحاليين، مع ضرورة الاسترشاد بآراء وتوجهات منظمات التشغيل وأرباب العمل. إن جودة الخدمات التعليمية أحد الأسباب الأساسية لنجاح هذه الخدمات، إذ إن مستوى جودتها ينعكس على أداء الخريجين في أسواق العمل، ويؤثر في نظرة المجتمع وأصحاب المصالح إلى المؤسسة التعليمية وإلى خريجيها، وفي بناء سمعة هذه المؤسسة. وهذه الدراسة تتناول بالتحليل جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الفلسطينية، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

* هل يجري استخدام مقاييس محددة في تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الفلسطينية، وما هي هذه المقاييس؟
* ما مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الفلسطينية؟

أهمية الدراسة Importance of the Problem:

تسعى المؤسسات التعليمية الحديثة إلى التميز في تقديم خدماتها إلى أسواق الطلبة حتى تنجح في استقطاب أفضل الطلبة لتقدم إليهم خدماتها التعليمية المتميزة، وتطرحهم بعد ذلك إلى المجتمع وأسواق العمل في صورة خريجين متميزين قادرين على تلبية الاحتياجات المختلفة للمجتمع وأسواق العمل.

وتعد الجودة (جودة الخدمات التعليمية) إحدى الأسبقيات التنافسية الأساسية التي ينبغي أن تركز عليها الجامعات الفلسطينية من أجل تحقيق التميز والفاعلية في مخرجاتها. وتنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله (جودة الخدمات التعليمية)، فهذا الموضوع من الموضوعات الحيوية التي بدأ الاهتمام بها منذ منتصف السبعينات للقرن العشرين، ويتزايد الاهتمام بهذا الموضوع عاما بعد عام إلى هذا اليوم من الألفية الثالثة. وقد تزايد الاهتمام بهذا الموضوع بسبب ما نجم عن الثورة التكنولوجية وثورة الاتصالات والمعلومات من تغيرات تستدعي إجراء تغييرات جوهرية في المناهج التعليمية في المستويات التعليمية كلها بما يحقق مواكبة ومجاراة هذه التغيرات الجوهرية في بيئة الأعمال بأشكالها وأنواعها المتعددة.

أهداف الدراسة Objectives of the Study:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد المقاييس والمؤشرات التي تعتمدها كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية في تقويم مستوى جودة خدماتها التعليمية.

٢- بيان أهمية جودة الخدمات التعليمية كأسبقية تنافسية تحقق التميز لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية.

٣- تحديد مستوى جودة الخدمات التعليمية في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية.

٤- تعريف إدارات كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية بالقضايا والاعتبارات الأساسية التي ينبغي مراعاتها في عملية تقويم جودة الخدمات التعليمية.

فرضيات الدراسة Hypotheses of the Study:

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

١- لا تعتمد كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية أية مقاييس في تقويم جودة خدماتها التعليمية. ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

أ- لا يجري اعتماد أية مقاييس في تقويم جودة خدماتها التعليمية تتعلق "بتوجهات الإدارة وممارساتها".

ب- لا يجري اعتماد أية مقاييس في تقويم جودة خدماتها التعليمية تتعلق "بالهيئة التدريسية".

ج- لا يجري اعتماد أية مقاييس في تقويم جودة خدماتها التعليمية تتعلق "بالطلبة".

د- لا يجري اعتماد أية مقاييس في تقويم جودة خدماتها التعليمية تتعلق "بالعملية التعليمية".

٢- تعاني كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية من تدني مستوى

جودة خدماتها التعليمية. ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

أ- ما تزال جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية متدنية في ما يتعلق "بتوجهات الإدارة وممارساتها" من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في تلك الكليات.

ب- ما تزال جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية متدنية في ما يتعلق "بالطلبة" من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في تلك الكليات.

ج- ما تزال جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية متدنية في ما يتعلق "بالعملية التعليمية" من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في تلك الجامعات.

د- ما تزال جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية متدنية من وجهة نظر طلبة تلك الكليات.

هـ- ما تزال جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية متدنية من وجهة نظر خريجي تلك الكليات.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة الطلبة ونظرة الخريجين إلى مستوى جودة الخدمات التعليمية في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية.

التعريفات الإجرائية Procedural Definitions:

١- **كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية:** هي الكليات التي تمنح درجة البكالوريوس في التخصصات الاقتصادية والإدارية (مثل إدارة الأعمال؛ المحاسبة؛ العلوم المالية والمصرفية؛ الاقتصاد؛ التسويق؛ إدارة الفنادق؛ الإدارة العامة)، وتتفاوت تسميات هذه الكليات من جامعة إلى أخرى، فأحيانا يطلق عليها كلية الإدارة والاقتصاد، أو كلية العلوم الاقتصادية والإدارية، أو كلية التمويل والإدارة، أو كلية العلوم

الإدارية والمالية...

٢- **الخدمات التعليمية:** يقصد بالخدمات التعليمية في هذه الدراسة مجموعة المنافع والأنشطة والإرشادات والتوجيهات التي تقدمها كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية للطالب المقبول فيها من لحظة دخوله إلى الكلية وتخصصه في أحد أقسامها إلى لحظة تخرجه وحصوله على الدرجة الجامعية الأولى، وتتضمن هذه الخدمات ما يتلقاه الطالب من محاضرات في قاعات الدراسة ومن تأهيل وتدريب في مختبرات الحاسوب وغيرها، وما يتلقاه من تدريب في المؤسسات والشركات خارج الجامعة بإشراف القسم/ الدائرة أثناء مدة الدراسة، وتتضمن الخدمات التعليمية جميع المظاهر المادية التي تتصل بها، فالخدمة التعليمية هي منتوج يتضمن جانبا خدميا غير ملموس في أغلبه، ويتضمن جوانب مادية ملموسة (مثل قاعات التدريس وأجوائها والمختبرات والمكتبة والخدمات المساندة والتكميلية المختلفة...) وهي مظاهر مادية ضرورية لأداء الخدمة التعليمية بفاعلية.

٣- جودة الخدمات التعليمية: يقصد بجودة الخدمات التعليمية في هذه الدراسة توفير وتقديم الخدمات التعليمية بصورة تكفل إعداد وتكوين خريج فاعل قادر على دخول سوق العمل بنجاح، وملم بأساسيات اختصاصه، مقارنة بالجامعات العالمية المتميزة، وهذا يتطلب وضع أهداف لتحقيق هذا المستوى من الجودة، وإجراء عمليات قياس وتقويم مستمرة لضمان تحقيق مستوى الجودة المستهدف في المدخلات والعمليات والمخرجات.

المبحث الأول: منهجية الدراسة Methodology

أولا: مجتمع الدراسة وعيّنتها Study Subjects and Sample :

يتألف مجتمع هذه الدراسة من أربع مجموعات هي:

١- المجموعة الأولى: العمداء ورؤساء الأقسام في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية.

٢- المجموعة الثانية: الكادر الأكاديمي في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية (جامعة القدس، وجامعة النجاح الوطنية، وجامعة بوليتيكنيك فلسطين، وجامعة الخليل، وجامعة بيرزيت، وجامعة بيت لحم، والجامعة العربية الأمريكية، وجامعة الأزهر، والجامعة الإسلامية).

٣- المجموعة الثالثة: طلبة كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية.

٤- المجموعة الرابعة: الطلبة الخريجين في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية.

وقد جرى تحديد أربع عينات كما يأتي:

١- عينة المجموعة الأولى: جرى اختيار عينة عشوائية طبقية بنسبة 50%، وقد جرى توزيع استمارة الاستبيان عليهم باستخدام وسائل متعددة (التوزيع المباشر، والتوزيع عبر البريد الإلكتروني، والتوزيع بمساعدة الزملاء)، وقد كان عدد الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي (12) استمارة، وقد جرى التوجه إليهم بالاستبانة الأولى.

٢- عينة المجموعة الثانية: جرى اختيار عينة عشوائية طبقية بنسبة 20% من كل قسم من الأقسام العلمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية. وقد كان عدد الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي (32) استمارة، وقد جرى

التوجه إليهم بالاستبانة الثانية.

٣- عينة المجموعة الثالثة: جرى اختيار عينة عشوائية طبقية بنسبة 2% من كل قسم من الأقسام العلمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية. وقد كان عدد الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي (224) استمارة، وجرى التوجه إليهم بالاستبانة الثالثة.

٤- عينة المجموعة الرابعة: جرى اختيار عينة عشوائية من المؤسسات العامة والشركات المسجلة في المدن الفلسطينية الرئيسة، ثم جرى اختيار ثلاثة خريجين من كل مؤسسة. وقد كان عدد الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي (68) استمارة، وجرى التوجه إليهم بالاستبانة الرابعة.

ثانيا: أداة الدراسة وأساليب جمع البيانات: Study Tool & Methods of Data Collection

لغرض جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، فإنه جرى اعتماد الأساليب الآتية:

١- جمع البيانات اللازمة من واقع سجلات ونشرات الجامعات ونشرات وزارة التعليم العالي.

٢- جمع البيانات باستخدام أسلوب الاستبانة Questionnaire التي وزعت على أفراد عينات الدراسة، وقد جرى استخدام أربع استبانات لجمع بيانات الدراسة، تتعلق الأولى بالعمداء ورؤساء الأقسام، وتتعلق الثانية بالكادر الأكاديمي في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية، وتتعلق الثالثة بالطلبة، والرابعة بالخريجين. وفي ما يأتي بيان لهيكلية هذه الاستبانات:

جدول (1):

هيكلية الاستبانة الأولى الخاصة بالعمداء ورؤساء الأقسام

الأبعاد	المتغيرات	أرقام الأسئلة
معلومات عامة	– المؤهل العلمي	أ
	– سنوات الخبرة	ب
	– الحالة الاجتماعية	ت
	– العمر	ث
	– الجنس	ج
استخدام مقاييس لتقويم جودة الخدمات التعليمية	– توجهات الإدارة وممارساتها	(١-١٠)
	– الهيئة التدريسية	(١١-١٦)
	– الطلبة	(١٧-٢٠)
	– العملية التعليمية	(٢١-٣١)

جدول (2):

هيكلية الاستبانة الثانية الخاصة بالهيئة التدريسية

الأبعاد	المتغيرات	أرقام الأسئلة
معلومات عامة	– المؤهل العلمي	أ
	– سنوات الخبرة	ب
	– الحالة الاجتماعية	ت
	– العمر	ث
	– الجنس	ج
تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية	– توجهات الإدارة وممارساتها	(١-١٤)
	– الطلبة	(١٥-١٨)
	– العملية التعليمية	(١٩-٢٨)

جدول (3):

هيكلية الاستبانة الثالثة الخاصة بالطلبة

الأبعاد	المتغيرات	أرقام الأسئلة
معلومات عامة	– الجنس	أ
	– المرحلة الدراسية	ب
	– الاختصاص	ت
	– معدل الثانوية العامة	ث
	– المعدل التراكمي	ج
تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية	– المساقات ومحتواها	(١-٢)+ (٢٤)
	– البيئة المادية للخدمات الجامعية	(٣-٥)
	– المكتبة	(٦-٧)
	– طاقم التدريس والإدارة	(٨-١٤)+(٢٣)
	– المشاركة في إبداء الرأي في أداء الأساتذة	(١٥-١٧)
	– أسلوب التدريس	(١٨-٢٢)

جدول (4):

هيكلية الاستبانة الرابعة الخاصة بالخريجين

الأبعاد	المتغيرات	أرقام الأسئلة
معلومات عامة	– الجنس	أ
	– الاختصاص	ب
	– عدد سنوات العمل	ت
	– معدل الثانوية العامة	ث
	– المعدل التراكمي	ج
تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية	– المساقات ومحتواها	(٢-٤)
	– التدريس (الطاقم والأسلوب) والإدارة	(١)+ (٥-١٠) + (٢٢-٢٥)
	– الارتباط بمشكلات المجتمع واحتياجات السوق	(١١-١٤)
	– البيئة المادية للخدمات الجامعية	(١٥-١٧)
	– المكتبة	(١٨-١٩)
	– المشاركة في إبداء الرأي في أداء الأساتذة	(٢٠-٢١)

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة Statistical Methods:

لأغراض تحليل بيانات واختبار فرضياتها فإنه جرى استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach Alpha لقياس درجة ثبات أداة الدراسة Reliability، وهذا الاختبار يختبر إمكانية الحصول على نفس النتائج في حالة تكرار نفس الدراسة في ظروف مشابهة باستخدام نفس أداة الدراسة (علما أن الحد المقبول لهذا المعامل هو 60%).

٢- استخدام النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ومربع كاي واختبار t.

رابعا: صدق محتوى أدوات الدراسة Validity of Study Tools:

لأغراض هذه الدراسة، جرى تصميم ثلاث استمارات مختلفة، ولاختبار صدق هذه الاستمارات فقد عرضت على مجموعة من المختصين في حقل إدارة الأعمال والإدارة التربوية وقد أبدوا ملاحظاتهم وآرائهم، وجرت إعادة صياغة بنود هذه الاستمارات في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم. وقد كان التركيز في هذا الاختبار على جعل هذه الاستمارات قادرة على قياس متغيرات جودة الخدمات التعليمية التي صممت من أجل قياسها.

خامسا: ثبات أدوات الدراسة Reliability of Study Tools:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى قدرة أدوات الدراسة على إعطاء نفس النتائج في ما إذا جرى تكرار نفس الدراسة في ظل ظروف مشابهة. وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha للاستمارة الأولى (86.3 %) وللاستمارة الثانية (78.7 %) وللاستمارة الثالثة (81.2 %)، وبذلك يمكن القول إن أدوات الدراسة الثلاث تتمتع بالثبات نظرا إلى أن قيم كرونباخ ألفا أعلى من الحد الأدنى المقبول.

المبحث الثاني: الإطار النظري Theory

أولا: مفهوم جودة الخدمات التعليمية: Concept of Education Services Quality:

بصورة عامة، يمكن تعريف الجودة من منظورين أساسيين وفقا لما يشير (Krajewski and Ritzman, 2000:88)، وهما: منظور المستهلك، ومنظور المنتج. فالجودة من منظور المستهلك تعني مواءمة المنتوج (سلعة أو خدمة) للاستخدام، وينظر المستهلك إلى الجودة ويعرفها على أنها قيمة، وأنها تعبر عن مستوى قدرة المنتوج على أن يحقق الغرض الأساسي الذي يجري شراؤه لأجله عند سعر محدد. أما الجودة من منظور المنتج فإنها تعني مطابقة المواصفات. ولا يمكن أن تنجح المؤسسات التعليمية في تقديم خدماتها التعليمية الفاعلة إلا من خلال تبني مدخل متكامل في جودة التعليم بحيث يجري دمج المنظورين معا لتقديم خدمات تعليمية قادرة على تزويد سوق العمل بخريجين فاعلين قادرين على تلبية احتياجات هذه السوق. وما يزال مفهوم جودة التعليم (أو جودة الخدمات التعليمية) لا يحظى بالاهتمام والتركيز الكافي الذي يستحقه، ولكن هناك عدة باحثين وكتّاب في حقل الإدارة تناولوا هذا الموضوع. وهناك كتابات كثيرة تدور في الإطار العام له وتناقشه وتدرسه وتحلله في إطار عدة أبعاد هي:

١- بعد المدخلات Input Dimension: وهنا يجري التركيز على مدخلات العملية التعليمية (مثل عدد أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية، وحجم التدريب الذي يتلقاه هؤلاء الأعضاء، وعدد الكتب الأكاديمية المقررة والمتوفرة في مكتبة الكلية....).

٢- بعد العمليات Processes Dimension: وهنا يجري التركيز على العمليات التعليمية الأساسية الموجهة إلى الطلبة (مثل مقدار الوقت المخصص لعمليات التعليم والتوجيه والإرشاد، وحجم ونطاق عمليات التعليم الفاعلة...).

٣- بعد المخرجات Outputs Dimension: يجري التركيز ضمن هذا البعد على مخرجات العملية التعليمية (مثل علامات ودرجات الطلبة في الاختبارات الأكاديمية

بالكلية، ومعدلات تخرج الطلبة في الكلية...).

٤- بعد التحصيل Outcomes Dimension: ضمن هذا البعد يجري التركيز على النتائج المتحققة من العملية التعليمية (مثل أداء الخريجين في الأعمال والوظائف التي يشغلونها...).

ويقترح (Massy, 2003: 87) دليلا إرشاديا من سبع خطوات لضمان تحقيق جودة الخدمات التعليمية، وهذه الخطوات هي:

١- بناء المعرفة والالتزام والعهد.

٢- وضع خطط ومشاريع لقيادة وتوجيه وتنظيم المهام الأساسية ذات العلاقة بجودة التعليم.

٣- إنشاء حلقات للنقاش المستمر والتطوير المتجدد لما يتعلق بجودة الخدمات التعليمية.

٤- تنظيم عمليات تطوير المهارات والخدمات الاستشارية التي تعزز وتعظم جودة الخدمات التعليمية.

٥- تحقيق بيئة مليئة بالجوائز والمكافآت والحوافز وتقدير الأعمال المتميزة للكادر الأكاديمي والكادر الإداري.

٦- العمل على تعظيم أداء العملية التعليمية من خلال التوزيع والتخصيص والتعيين المناسب للموارد (البشرية والمادية والمالية) اللازمة لتحقيق المستويات المستهدفة لجودة الخدمات التعليمية.

٧- إعداد وتطوير عملية المراجعة والرقابة، وتوفير كل ما يلزم لبرنامج مراجعة ورقابة متكامل يجمع بين النظرة الشمولية الداخلية والنظرة الشمولية الخارجية.

ثانيا: عناصر تعزّز جودة التعليم Factors Enhance Education Quality

يشير(Shukla et al., 1994: 43) إلى مجموعة من العناصر والعوامل التي تساعد على تعزيز مستوى جودة الخدمات التعليمية، وتحقق مستوى أعلى من التحصيل

التعليمي للطلبة، ومن هذه العناصر:

١- عدم إهمال الموارد المحلية، وتعظيم الاستفادة من هذه الموارد.

٢- الاهتمام الكافي بالمعلومات، والإسهام في بناء قاعدة معلوماتية غنية بمتطلبات العملية التعليمية، ومشاركة الآخرين في قواعد البيانات والمعلومات ذات العلاقة.

٣- بناء وتوفير الطاقة الإنتاجية اللازمة لطاقم كلية متكامل وكاف، وهذه الطاقة ينبغي أن تتصف بالالتزام طويل الأمد.

٤- استخدام وتطوير التكنولوجيا المناسبة في عمليات التخطيط والتنفيذ والرقابة.

٥- التحديد الدقيق لأصحاب المصالح Stakeholders الذين يحققون منافع من العملية التعليمية.

٦- تقسيم المهام المتنوعة بين أصحاب المصالح لضمان تحقيق المستوى المستهدف لجودة الخدمات التعليمية.

٧- تشخيص الحاجات التعليمية للمجتمع، والدعم اللازم لتوفير هذه الخدمات بمستوى الجودة المناسب.

٨- التعاون مع المنظمات المحلية من أجل ضمان تقديم الخدمات التعليمية بمستوى الجودة الملائم.

٩- صياغة منهجية التعليم التي تلائم تطور وحركة المجتمع.

ثالثا: اعتبارات مهمة في تقويم جودة التعليم: Important considerations to Evaluate Education Quality

هناك مجموعة من القضايا التي ينبغي مراعاتها في عملية قياس وتقويم جودة الخدمات التعليمية وفقا لما يشير إليه (Bray, 1996: 21)، وأهم هذه القضايا ما يأتي:

١- تحقيق الأهداف الأكاديمية والتعليمية التي ينبغي تحقيقها من عملية تقويم جودة الخدمات التعليمية للكلية أو الجامعة، وهنا ينبغي التركيز على سبب إجراء عملية

التقويم ومتى ستجري، وهل لها نقطة بداية ونقطة نهاية أم أنها عملية دائمة ومستمرة.

٢- تحديد الأطراف المستفيدين من عملية تقويم جودة الخدمات التعليمية، والذين ينبغي أن تروَّج إليهم نتائج عملية التقويم من خلال التركيز على الجوانب الإيجابية وترويج عمليات التحديث والتطوير التي تقوم أو ستقوم بها الكلية أو الجامعة. وهنا ينبغي استخدام الفكر التسويقي الحديث لتحقيق عملية ترويج فاعلة تستهدف الأطراف المختلفة التي تحقق منافع من العملية التعليمية، واختيار وسائل الاتصال الفاعلة في عملية الترويج. وتجدر الإشارة هنا إلى أن اعتماد استراتيجية الترويج الموحد قد تخفق في تحقيق أهداف عملية الترويج المتنوع.

٣- تحديد الأساسيات التي ينبغي أن تتوفر في المناهج التعليمية بحيث تكون هذه المناهج قادرة على تحقيق احتياجات سوق العمل، وتحديد توقعات الإدارة من المناهج التعليمية بتركيبتها الحالية وتركيبتها المحدثة.

٤- وضع معايير دقيقة وواضحة لقياس وتقويم جودة الخدمات التعليمية للكلية أو الجامعة، وهذه المعايير يجري وضعها من واقع أهداف سوق العمل، ومن واقع خبرات المؤسسة التعليمية في ميدان التعليم الجامعي. وللنجاح في ذلك، فإنه ينبغي وضع مؤشرات ومقاييس قادرة على تحقيق عملية تقويم جودة الخدمات التعليمية.

ويشير (Valerie, 1998: 71) إلى أنه ينبغي تقويم جودة طلبة الكلية من ثلاث إلى أربع مرات خلال مدة مكوثهم في الكلية، وذلك على النحو الآتي:

أ- تقويم مستوى جودة الطالب عند دخوله الكلية من أجل تحديد مستوى المعرفة التي يملكها. وعملية التقويم تجريها الكلية أو الجامعة عن طريق عقد امتحان (تحريري أو شفوي أو كليهما)، وهذا الامتحان يعقد للطالب إما بعد تقديم طلب الالتحاق أو عند قبوله ضمن الاختصاص الرئيسي، وقد يعقد الامتحان أثناء عملية استقبال الطلبة وإرشادهم.

ب- تقويم مستوى جودة الطالب بما يتلقاه من خدمات تعليمية مرتين على الأقل

أثناء سنوات دراسته في الكلية، وهذا يساعد في تحديد قدرة المناهج والبرامج التعليمية على بناء خريج قادر على تلبية متطلبات واحتياجات سوق العمل بنجاح، وعملية التقويم تكشف عن نقاط القوة والضعف، وتتيح الفرصة لتعديل وتحديث وتطوير المناهج والبرامج التعليمية في ضوء نتائج عملية التقويم، وهذا التوقيت لعملية التقويم مفيد جدا لأنه يعطي الكلية فرصة تحديث وتطوير مناهجها وبرامجها التعليمية وتطبيقها على الطالب قبل خروجه إلى سوق العمل. وعملية التقويم هذه تجري للطلبة أثناء السنتين الثانية والثالثة من الدراسة، وتكون في صورة اختبار، وهذا الاختبار عبارة عن ورقة Paper في اختصاص الطالب الرئيسي تطلب منه. وقد يطلب منه تصميم مشروع معيّن Project في مجال اختصاصه.

ت- تقويم مستوى جودة الطالب بعد إنهاء متطلبات التخرج، وعملية التقويم هذه يمكن أن تجري ضمن أحد مساقات السنة الأخيرة للتخرج، أو ضمن مساق إضافي أو مشروع تقويمي متخصص لهذا الغرض. إن هذا المستوى من التقويم يجعل الكلية قادرة على التأكد من تقديم الخريج الفاعل إلى سوق العمل. وعملية التقويم تجري في صورة اختبار نهائي متقدم أو في صورة ورقة بحثية في حقل اختصاص الطالب. والاختبار (سواء أكان ورقة بحثية أم اختبارا تحريريا أو شفويا) ينبغي أن يعكس الجوانب الأساسية المطلوب توفرها في الخريج.

ويؤكد (Borden and Owens, 2003: 3) على مجموعة من الاعتبارات المهمة التي ينبغي مراعاتها قبل إجراء عملية تقويم الخدمات التعليمية، ومن هذه الاعتبارات:

١- تحديد كيفية استخدام نتائج تقويم جودة الخدمات التعليمية في دعم وتعزيز الأنشطة والعمليات المستمرة ذات العلاقة بهذه الخدمات.

٢- تحديد كيفية استخدام الأدوات والأساليب المناسبة في تقويم جودة الخدمات التعليمية، علما أن تحقيق الفائدة من عملية تقويم جودة الخدمات التعليمية يعتمد على ثلاثة عناصر أساسية هي:

أ- مدى ملاءمة الأداة المستخدمة (أو الأسلوب المستخدم) للخدمة أو الوظيفة

المحددة التي يراد تقويمها.

ب- توفر حجم كاف من الموارد المالية والبشرية والمادية اللازمة لإجراء عمليات التقويم.

ت- توفر المهارات والخبرات اللازمة والكافية لدى من يمارس عمليات التقويم.

٣- تحديد الطريقة المنهجية المناسبة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لاجراء عملية تقويم الخدمات التعليمية (في كثير من الحالات تكون طريقة المسح هي الطريقة الملائمة). إن استخدام الطريقة المناسبة يؤدي إلى الحصول على نتائج أفضل لعمليات التقويم. وعلى سبيل المثال، فإن الحصول على البيانات الوافية والكافية حول الطلبة الجدد وتوقعاتهم واتجاهاتهم يساعد في اتخاذ الأفعال والتصرفات المناسبة؛ فالشؤون الأكاديمية مثلا تقوم بتعديل وتطوير برامجها وفقا لهذه النتائج، وكذلك الحال لشؤون الطلبة، والعلاقات العامة تستخدم هذه النتائج في تعظيم عملية الاستقطاب.

٤- تحديد الأطراف التي تتعاون فيما بينها في إجراء عمليات التقويم (تقويم الخدمات التعليمية)، فهذه العمليات قد تقوم بها إدارة الكلية وطاقمها، وقد يقوم بها مكتب متخصص على مستوى الجامعة، وقد يقوم بها مكتب متخصص من خارج الجامعة، وقد تجري العملية بالتعاون بين هذه الأطراف.

٥- تحديد الأطراف التي سوف تستفيد من نتائج عملية تقويم جودة الخدمات التعليمية في الكلية.

٦- هل تجري عمليات التقويم على مستوى الكلية فقط أم على مستوى الكليات المتشابهة في الدولة بالتعاون بين إدارات هذه الكليات وبالتعاون مع المؤسسة الحكومية (وزارة التعليم العالي مثلا).

٧- تحديد مستوى الخبرة لدى الطلبة الذين سيكونون مشمولين في عملية البحث والتقويم. وهنا يجري التركيز بصورة أساسية على اتجاهات الطلبة والجوانب السلوكية.

٨- تحديد المستوى المستهدف (المطلوب) لدى الطلبة من مهارات وتقدم وتعلّم، إذ إن تحديد هذا المستوى يساعد في وضع معايير واضحة ودقيقة لعمليات تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية في الكلية.

٩- تحديد مستوى الارتباط بين المناهج التعليمية لدرجة البكالوريوس والدراسات العليا (درجة البكالوريوس أو الدكتوراه)، وهل ما يجري بناؤه لدى الطلبة من معرفة وخبرات يساعدهم في برامج الدراسات العليا.

١٠- تعقب ومتابعة مستمرة للتغيرات التي تطرأ على اتجاهات الطلبة وسلوكهم، والتغيرات التي تطرأ على طبيعة طَلَبِ سُوقِ العَمَلِ وتركيبته.

ويشير(Gille, 1992: 26) إلى مجموعة من القضايا التي ينبغي مراعاتها من أجل ضمان تحقيق المستوى المطلوب لجودة الخدمات التعليمية، وأهم هذه القضايا ما يأتي:

١- التزام إدارة المؤسسة التعليمية الكامل بتحقيق مستوى متميز لجودة الخدمات التعليمية.

٢- أن تبنى سياسة قبول الطلبة في ضوء الالتزام بتقديم خريجين على مستوى عال من الجودة إلى سوق العمل.

٣- تسجيل مستوى تقدم الطلبة أثناء سنوات الدراسة.

٤- التطوير المستمر للمناهج التعليمية.

٥- تحديث الاستراتيجيات التعليمية في ضوء التغيرات البيئية المحيطة (مثل التغيرات في سوق العمل).

٦- تحقيق الانسجام بين الأدوات والأساليب المستخدمة في عملية تقويم الخدمات التعليمية.

٧- وضع إجراءات تكفل تحقيق القياس والتقويم الداخلي بصورة مستمرة لجودة الخدمات التعليمية.

٨- القيام بعمليات التدريب والتطوير اللازمة للكادر التدريسي والكادر الإداري في المؤسسة التعليمية.

٩- وضع إجراءات فاعلة للتقويم والرقابة.

رابعا: أدوات تساعد في تقويم جودة التعليم: Tools Help to Evaluate Education Quality

هناك مجموعة من الأدوات والوسائل التي تستخدمها كليات وجامعات غربية متعددة من أجل جمع وتحليل البيانات والمعلومات ذات العلاقة بتقويم جودة الخدمات التعليمية، ومن هذه الأدوات ما يأتي:

١- مسح طلبة الكلية – College Student Survey -CSS: تستخدم هذه الأداة من أجل تقويم خبرات الطلبة المتراكمة من العملية التعليمية، وتقويم مستوى رضاهم عن الخدمات التعليمية للكلية، وتقويم درجة التقدم والتغير في مهارات ومعارف الطلبة منذ التحاقهم بالكلية. ويجري استخدام البيانات التي تجمع بوساطة هذه الأداة في أنشطة تقويم الطلبة ودراسات الاعتماد وعمليات تخطيط الحرم الجامعي مستقبلا، والعمليات التحليلية التي تهدف إلى المحافظة على حصة سوقية تنافسية في سوق الطلبة.

٢- الاستمارة الوصفية للطلبة Student Descriptive Questionnaire-SDQ: هذه الاستمارة تهدف الى توفير ملفات أساسية للطلبة. وتستخدم البيانات التي تجمع بوساطة هذه الاستمارة في عمليات استقطاب الطلبة وقبولهم في الكلية وبحوث المؤسسات التعليمية ودراسات الاحتفاظ بالحصة السوقية.

٣- استمارة توقعات طلبة الكلية College Student Expectations Questionnaire–CSEQ-: يجري التركيز على تقويم توقعات الطلبة الجدد، وتطرح مجموعة أسئلة تكشف هذه التوقعات أثناء امتحان القبول الذي تعقده الكلية أو الجامعة.

٤- برنامج البحث المؤسسي التعاوني Cooperative Institutional Research

- Program – CIRP يجري الاهتمام بجمع وتقويم البيانات ذات العلاقة بالجوانب الديمغرافية للطلبة الجدد، ويجري جمع البيانات والمعلومات المتعلقة باتجاهات هؤلاء الطلبة. ويهتم هذا البرنامج بمتابعة ما يطرأ على اتجاهات الطلبة من تغيرات في المستقبل، ويقيس الاتجاهات العامة التي تحكم التعليم العالي والخصائص الأساسية التي تميزه.

٥- قائمة رضا الطلبة -Student Satisfaction Inventory-SSI: هذه الأداة تقيس مستوى رضا الطلبة عن الخدمات التي تقدمها الكلية (خصوصا الخدمات التعليمية)، وتستخدم نتائج هذه الأداة في أمور متعددة مثل التخطيط الاستراتيجي للفاعلية التنظيمية للكلية أو الجامعة أو المؤسسة التعليمية، واستقطاب الطلبة والاحتفاظ بهم.

٦- مسح أسبقيات الطلبة البالغين -Adult Student Priorities Survey-ASPS: هذه الأداة تهتم بقياس رضا الطلبة من عمر ٢٥ سنة فأكثر، وتستخدم نتائج هذه الأداة -كسابقتها- في عملية التخطيط الاستراتيجي لفاعلية المؤسسة التعليمية واستقطاب الطلبة والاحتفاظ بهم.

٧- المسح الوطني لتعهد الطلبة -National Survey of Student Engagement NSSE: يجري جمع البيانات المتعلقة بمخرجات العملية التعليمية، وجودة الخريجين، والبيانات التي تهم أصحاب المصالح، ويجري قياس تعهد الطلبة وارتباطاتهم بالممارسات التعليمية الفاعلة. وتستخدم نتائج هذا المسح في جوانب متعددة مثل المقارنة المرجعية (المعايرة) ومراقبة تقدم العملية التعليمية عبر الزمن والتطوير المؤسسي والمراجعة الداخلية وقضايا الاعتماد.

٨- عامك الأول بالكلية -You're First College Year-YFCY: هذه الأداة يمكن النظر إليها على أنها مسح لمتابعة مستوى تطور الطلبة خلال السنة الدراسية الأولى في الكلية.

٩- تقويم الكلية لتقدم الطلبة Collegiate Assessment of Academic Proficiency -CAAP- باستخدام هذه الأداة يجري تقويم الإنجاز الأكاديمي لطلبة الكلية في المهارات التعليمية العامة. وتستخدم النتائج في تقرير مستويات تقدم وبراعة طلبة

الكلية، ومقارنتهم بطلبة الكليات المتشابهة، ووضع المتطلبات اللازمة لإعداد طلبة ذوي جدارة وكفاءة متميزة. كما يجري استخدام النتائج لأغراض الاعتماد، ولتطوير العملية التعليمية.

١٠- الملف الأكاديمي Academic Profile: هذه الأداة تستخدم لتقويم مستوى المهارات الأكاديمية في الكلية بصورة عامة. وتستخدم النتائج في وصف أداء الأفراد والمجموعات داخل الكلية، وقياس مستوى التقدم والنمو في العملية التعليمية.

١١- اختبارات الحقول الرئيسية Major Field Tests: بموجب هذه الأداة يجري تقويم إنجاز وتحصيل الطلبة في الحقول الرئيسية للدراسة. ويجري استخدام النتائج في قياس وتقويم نمو العملية التعليمية، وقياس وتقويم مستوى فاعلية المناهج التعليمية للأقسام العلمية المختلفة في الكلية.

خامسا: مقاييس جودة الخدمات التعليمية Measures of Education Services Quality

لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول مقاييس محددة لقياس وتقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية في الكليات والجامعات، وهناك دراسات متعددة في هذا المجال تقدم مقاييس مختلفة ومتعددة وتستخدمها في قياس وتقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية. ويشير (Edmonta, 2001: 83) إلى أنه يمكن تقويم جودة الخدمات التعليمية باستخدام مجموعة من المقاييس أهمها:

١- مدخلات النظام التعليمي.
٢- العمليات الأساسية للنظام التعليمي.
٣- مستوى التمويل للنظام التعليمي.
٤- مستوى الإصلاح التعليمي.
٥- الهيكل التنظيمي للنظام التعليمي.
٦- العناصر الاقتصادية والاجتماعية وغيرُها مِمّا يُحيط بالنظام التعليمي.
٧- مستوى فاعلية الإدارة.
٨- مستوى فاعلية الهيئة التدريسية والإدارية للكلية.
٩- مستوى التحصيل المتحقق للطالب الخريج.

ويؤكد (Bryan, 1998, 26) ضرورة مراعاة مجموعة من المقاييس في تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية أهمها:

١- التخطيط الفاعل للبرنامج/ البرامج التعليمية.
٢- مستوى التقدم الأكاديمي.
٣- ملاءمة المناهج الدراسية لحاجات سوق العمل.
٤- المردود التعليمي المتحقق لدى الطالب الخريج.
٥- مستوى تطور وتقدم الكادر التدريسي في المؤسسة التعليمية.
٦- آلية وإجراءات اختيار وانتقاء الطلبة.
٧- قدرة الطالب الخريج على القيام بالمهام الوظيفية ذات العلاقة باختصاصه.
٨- مدى توفر برامج وأنشطة إرشادية للطلبة في المجالات التعليمية وغير المنهجية.
٩- مدى توفر نظام رقابة وتقويم دائم قادر على رصد جوانب القوة وجوانب الضعف في الخدمات التعليمية.

ويرى (Psacharopoulos, 1987: 54) أن هناك مقاييس أخرى تستخدم في تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية، ومن هذه المقاييس:

١- مستوى سمعة وشهرة كادر الكلية الأكاديمي والإداري.
٢- نسبة الهيئة التدريسية إلى الطلبة.
٣- عدد الطلبة في الكلية.
٤- سجل الكادر الأكاديمي بالكلية في مجال نشر البحوث المحكمة.
٥- المستوى الذي يتمتع به الطالب الخريج.
٦- حجم المؤسسة التعليمية (الكلية أو الجامعة).
٧- مستوى الطلبة في امتحان/ امتحانات القبول التي يؤدونها قبل قبولهم النهائي بالجامعة.
٨- السياسة وإجراءات انتقاء الطلبة للقبول.
٩- مقدار الوقت المخصص لكل برنامج تعليمي ولكل جانب من جزئيّاته.

سادسا: مقياس جديد New Measure

يقترح كثير من الباحثين في دراساتهم الحديثة مقياسا جديدا ومؤثرا فاعلا لجودة الخدمات التعليمية، وهذا المقياس هو مستوى استخدام الإنترنت في العملية التعليمية. إن استخدام الإنترنت في العملية التعليمية الجامعية يحقق منافع كثيرة؛ مثل توسيع معرفة الطلبة وآفاقهم التعليمية وإمكانية الحصول على المعرفة التعليمية اللازمة في الوقت المناسب والمكان المناسب (مع توفر مرونة عالية)، والإنترنت تتيح عملية تعليمية فاعلة بتكاليف متدنية، ومساعدة الطلبة على بناء علاقات دراسية وتعليمية مع طلبة وأساتذة من جميع أرجاء العالم، وإمكانية الدخول إلى مواقع الجامعات ودور النشر ومراكز الأبحاث والاستفادة منها. كما أن الإنترنت توفر طرائق ووسائل متعددة للعملية التدريسية، وهذه الطرائق والوسائل تتسم بالسرعة والفاعلية والعالمية. ومن هذه الوسائل مواقع الوِب (التي يعرض فيها الأساتذة محاضراتهم التعليمية والأسئلة وحلول الأسئلة وإمكانية الرد على أسئلة الطلبة واستفساراتهم)، وأسلوب المراسلة عبر البريد الإلكتروني، وغرف المحادثة الفردية والجماعية، والمؤتمرات العلمية عبر الشبكة، والمجتمعات الافتراضية المتخصصة، ومجموعات الأخبار وغيرها.

ويشير (جرجس، ١٩٩٩، ٢٤) إلى مجموعة من الاستخدامات للإنترنت في مجال التعليم منها:

- الاتصال بأساتذة وطلبة من دول العالم المختلفة (العربية والأجنبية) والتعرف على نظم التعليم والاتجاهات الحديثة في تعلم وتعليم المواد الدراسية المختلفة.
- تكوين جماعات ذات اهتمام مشترك تقوم بتبادل المعلومات والبيانات والرسائل ذات الاهتمامات التعليمية فيما بينها، وربما عقد مؤتمرات عن بعد.

الحصول على برامج تعليمية متخصصة ومتنوعة.

الاشتراك في المجلات والدوريات التعليمية المتخصصة والمتنوعة.

المبحث الثالث: النتائج Results

تحليل بيانات الدراسة واختبار الفرضيات

أولا: مدى استخدام مقاييس في تقويم جودة الخدمات التعليمية واختبار الفرضية الرئيسة الأولى من منظور العمداء ورؤساء الأقسام:

لقد جرى استطلاع آراء عينة الدراسة من العمداء ورؤساء الأقسام بكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية حول المقاييس التي تستخدم في تقويم الخدمات التعليمية. وقد جرى استطلاع آراء العينة في ثلاثة جوانب أساسية ومدى استخدام كل منها في تقويم جودة الخدمات التعليمية في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية، وهذه الجوانب هي:

١- **توجهات الإدارة وممارساتها:** بالنظر إلى الجدول (5) يلاحظ أن كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية تستخدم مجموعة من المقاييس- بدرجات متفاوتة- في تقويم جودة الخدمات التعليمية في الأقسام العلمية لهذه الكليات، وقد بلغت قيمة الوسط الحسابي لمدى استخدام مقاييس لتقويم جودة الخدمات التعليمية تخصّ توجهات الإدارة وممارساتها حوالي (3.91). وتشير إجابات (37.5%) من أفراد عينة الدراسة إلى استخدام مقاييس تخص توجهات الإدارة وممارساتها بصورة دائمة في عملية التقويم، بينما ترى نسبة (33.37%) من أفراد نفس العينة إلى الكليات تستخدم غالبا هذه المقاييس في تقويم جودة خدماتها التعليمية.

جدول (5):

آراء عينة الدراسة من العمداء ورؤساء الأقسام حول مدى استخدام مقاييس لجودة الخدمات التعليمية تتعلق بتوجهات الإدارة وممارساتها ونتائج اختبار فريدمان (ن =12)

الفقرة بالاستبانة الأولى	سلم الإجابة وأوزانه										الوسط الحسابي	
	دائما (5)		غالبا (4)		أحيانا (3)		نادرا (2)		إطلاقا (1)		الفعلي	النظري
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
1	3	25	2	16.7	5	42	1	8.3	1	8.3	3.42	3
2	3	25	7	58	2	16.7	0	0	0	0	4.08	3
3	4	33	5	42	1	8.3	2	16.7	0	0	3.92	3
4	0	0	0	0	2	16.7	8	67	2	16.7	2	3
5	7	58	4	33	1	8.30	0	0	0	0	4.5	3
6	6	50	4	33	2	16.7	0	0	0	0	4.3	3
7	5	42	5	42	1	8.3	1	8.3	0	0	4.17	3
8	3	25	5	42	2	16.7	2	16.7	0	0	3.75	3
9	8	67	3	25	1	8.3	0	0	0	0	4.58	3
10	6	50	5	42	1	8.3	0	0	0	0	4.42	3
الوسط الحسابي العام											3.91	
χ^2المحسوبة				6.4				مستوى المعنوية			0.011	

وقد كان أكثر المقاييس استخداما في عملية التقويم وفقا لآراء عينة الدراسة هو مقياس مستوى الإصلاح في العملية التعليمية (بوسط حسابي يبلغ 4.58)، يليه مقياس مستوى التزام الإدارة العليا بجودة الخدمات التعليمية (بوسط حسابي 4.5). وكان أقل المقاييس استخداما في تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية هو مقياس متوسط النفقات التي تنفقها الكلية/ الجامعة على الطالب (بوسط حسابي يبلغ 2).

وبالنظر إلى الجدول (5) يلاحظ أن الفرضية الفرعية الأولى للفرضية الأولى لم تتحقق، وقد تحققت الفرضية البديلة، أي أن كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية تستخدم مجموعة من المقاييس التي تخص توجهات الإدارة وممارساتها في تقويم مستوى جودة خدماتها التعليمية. وهذا يتضح من نتائج اختبار فريدمان للفرضية الفرعية الأولى المنبثقة عن الفرضية الأولى حول مدى اعتماد مقاييس لجودة الخدمات التعليمية تتعلق بتوجهات الإدارة وممارساتها، وقد تحققت الفرضية البديلة، وقد بلغت قيمة مربع كاي χ^2 المحسوبة (6.4)، وهي أعلى من قيمة مربع

كاي χ^2 الجدولية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$)، وبما أن قيمة الوسط الحسابي العام البالغة (3.91) أعلى من قيمة الوسط النظري البالغة (3) فإن الفروق المعنوية التي أظهرها اختبار فريدمان تقود إلى الاستنتاج بالتحقق الايجابي للفرضية (أي تحقق الفرضية البديلة).

٢- **الهيئة التدريسية**: يلاحظ من الجدول (6) إن كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية تستخدم مقاييس تخص الهيئة التدريسية في عملية تقويم الخدمات التعليمية، وقد بلغت قيمة الوسط الحسابي العام لإجابات عينة الدراسة حوالي (4). وتشير آراء (33.5%) من عينة الدراسة إلى استخدام هذه الكليات بصورة دائمة لمقاييس ذات صلة بالهيئة التدريسية في تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية في هذه الكليات، بينما يشير (44.45%) من أفراد عينة الدراسة إلى استخدام هذه المقاييس غالبا في عملية التقويم. ووفقا لآراء العينة فإن أكثر المقاييس استخداما هو مقياس "وجود عدد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية يكفي لتغطية المساقات بكفاءة وفاعلية" (بوسط حسابي يبلغ 4.5)، وكان أقل المقاييس استخداما هو مستوى سمعة وشهرة الكادر الأكاديمي ومقياس"الأبحاث المنشورة لأعضاء الهيئة التدريسية في المجلات العلمية المحكمة" بوسط حسابي يبلغ (3.58). وبالنظر إلى الجدول (6) يلاحظ أن الفرضية الفرعية الثانية للفرضية الأولى لم تتحقق، وهذا يتضح من نتائج اختبار فريدمان لهذه الفرضية حول مدى اعتماد مقاييس لجودة الخدمات التعليمية تتعلق بالهيئة التدريسية، وقد تحققت الفرضية البديلة، أي أن كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية تستخدم مجموعة من المقاييس التي تخص الهيئة التدريسية في تقويم جودة الخدمات التعليمية، وتبلغ قيمة مربع كاي χ^2 المحسوبة (٦) وهي أعلى من قيمة مربع كاي χ^2 الجدولية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$).

جدول (6):

آراء عينة الدراسة من العمداء ورؤساء الأقسام حول مدى استخدام مقاييس لجودة الخدمات التعليمية تتعلق بالهيئة التدريسية ونتائج اختبار فريدمان (ن =12)

الفقرة بالاستبانة الأولى	سلم الإجابة وأوزانه										الوسط الحسابي	
	دائما (5)		غالبا (4)		أحيانا (3)		نادرا (2)		إطلاقا (1)		الفعلي	النظري
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
11	5	42	7	58	0	0	0	0	0	0	4.42	3
12	1	8.3	7	58	2	16.7	2	16.7	0	0	3.58	3
13	2	16.7	6	50	2	16.7	1	8.3	1	8.3	3.58	3
14	3	25	5	42	2	16.7	1	8.3	1	8.3	3.67	3
15	8	67	2	16.7	2	16.7	0	0	0	0	4.5	3
16	5	42	5	42	2	16.7	0	0	0	0	4.25	3
الوسط الحسابي العام											4	
χ^2 المحسوبة				6			مستوى المعنوية				0.014	

٣- **الطلبة:** بالنظر إلى الجدول (7) يلاحظ أن (66.67%) من أفراد عينة الدراسة يؤكدون على استخدام مقاييس تخص الطلبة بصورة دائمة في تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية، ويؤكد (18.75%) من أفراد العينة على أن الكليات تستخدم غالبا هذه المقاييس في تقويم الجودة. وقد كان أكثر المقاييس استخداما وفقا لآراء عينة الدراسة هو مقياس "مستوى التحصيل المتحقق لدى الطلبة الخريجين"، بوسط حسابي يبلغ (4.92)، ويليه مقياس "قدرة الخريج على القيام بالمهام الوظيفية ذات العلاقة باختصاصه" بوسط حسابي يبلغ (4.83). وكان أقل المقاييس استخداما هو مقياس "مستوى التحاق الطلبة الخريجين ببرامج الدراسات العليا" بوسط حسابي يبلغ (3.7). وبالنظر إلى الجدول (7) يلاحظ أن الفرضية الفرعية الثالثة للفرضية الرئيسة الأولى لم تتحقق، وقد تحققت الفرضية البديلة لهذه الفرضية والتي تنص على أن كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية تستخدم مجموعة من المقاييس المتعلقة بالطلبة في تقويم جودة خدماتها التعليمية. وهذا يتضح من نتائج اختبار فريدمان للفرضية الفرعية الثالثة المنبثقة عن الفرضية الأولى حول مدى اعتماد مقاييس لجودة الخدمات التعليمية تتعلق بالطلبة وقد بلغت قيمة مربع كاي χ^2 المحسوبة (4) وهي أعلى من

قيمة مربع كاي χ^2 الجدولية عند مستوى المعنوية ($P\leq0.05$). وبتحقق الفرضيات الفرعية الثلاث للفرضية الرئيسة الأولى يمكن القول أن الفرضية البديلة للفرضية الرئيسة الأولى قد تحققت بصورة كاملة و لم تتحقق فرضية العدم.

جدول (7):

آراء عينة الدراسة من العمداء ورؤساء الأقسام حول مدى استخدام مقاييس لجودة الخدمات التعليمية تتعلق بالطلبة ونتائج اختبار فريدمان (ن =12)

الفقرة بالاستبانة الأولى	سلم الإجابة وأوزانه										الوسط الحسابي	
	دائما (5)		غالبا (4)		أحيانا (3)		نادرا (2)		إطلاقا (1)		الفعلي	النظري
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
17	11	91.7	1	8.3	0	0	0	0	0	0	4.92	3
18	10	83.3	2	16.7	0	0	0	0	0	0	4.83	3
19	2	16.7	5	41.7	0	0	3	25	2	16.7	3.7	3
20	9	75	3	25	0	0	0	0	0	0	4.75	3
الوسط الحسابي العام											4.37	
χ^2المحسوبة				4			مستوى المعنوية				0.046	

٤- **العملية التعليمية**: يلاحظ من الجدول (8) أن العمداء ورؤساء الأقسام في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية يؤكدون أن هذه الكليات تستخدم مقاييس تخص العملية التعليمية من أجل عملية تقويم الخدمات التعليمية، وقد بلغت قيمة الوسط الحسابي العام لإجابات عينة الدراسة حوالي (4.1). ووفقا لآراء العينة فإن أكثر المقاييس استخداما هي المقاييس التي تتعلق بمستوى ارتباط الاختصاصات باحتياجات سوق العمل واحتياجات المجتمع، ومستوى استخدام الإنترنت في العملية التعليمية (وهو من المقاييس الحديثة)، والمكتبة ومدى توفر المصادر والمراجع الأكاديمية فيها (ذات العلاقة بالاختصاص)، وبلغت قيمة الوسط الحسابي لإجابات العينة حول هذه المقاييس (4.3).

جدول (8):

آراء عينة الدراسة من العمداء ورؤساء الأقسام حول مدى استخدام مقاييس لجودة الخدمات التعليمية تتعلق بالعملية التعليمية ونتائج اختبار فريدمان (ن =12)

الفقرة بالاستبانة الأولى	سلم الإجابة وأوزانه										الوسط الحسابي	
	دائما (5)		غالبا (4)		أحيانا (3)		نادرا (2)		إطلاقا (1)		الفعلي	النظري
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
21	4	33.3	5	42	2	16.7	1	8.3	-	-	4	3
22	4	33.3	3	25	3	25	2	16.7	-	-	3.75	3
23	3	25	6	50	3	25	-	-	-	-	4	3
24	5	42	6	50	1	8.3	-	-	-	-	4.3	3
25	2	16.7	8	66.7	2	16.7	-	-	-	-	4	3
26	4	33.3	7	58	1	8.3	-	-	-	-	4.25	3
27	5	42	6	50	1	8.3	-	-	-	-	4.3	3
28	4	33.3	3	25	4	33.3	1	8.3	-	-	3.83	3
29	6	50	4	33.3	2	16.7	-	-	-	-	4.3	3
30	2	16.7	7	58	3	25	-	-	-	-	3.92	3
31	5	42	5	42	2	16.7	-	-	-	-	4.25	3
الوسط الحسابي العام											4.1	
χ^2 المحسوبة					11		مستوى المعنوية				0.001	

وبالنظر إلى الجدول (8) يلاحظ أن الفرضية الفرعية الرابعة للفرضية الأولى لم تتحقق، وهذا يتضح من نتائج اختبار فريدمان لهذه الفرضية حول مدى اعتماد مقاييس لجودة الخدمات التعليمية تتعلق بالعملية التعليمية، وقد تحققت الفرضية البديلة، أي أن كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية تستخدم مجموعة من المقاييس التي تخص العملية التعليمية في تقويم جودة الخدمات التعليمية، وتبلغ قيمة مربع كاي χ^2 المحسوبة (11) وهي أعلى من قيمة مربع كاي χ^2 الجدولية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.001$).

ثانيا: تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية واختبار الفرضية الرئيسة الثانية من منظور أعضاء الهيئة التدريسية:

جرى استطلاع آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية. وقد تم التعرف على مستوى جودة الخدمات التعليمية من خلال آراء عينة الدراسة في ثلاثة جوانب أساسية هي:

١. توجهات الإدارة وممارساتها:

يشير الجدول (9) إلى آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية لكليات

الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية التي تتعلق بتقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية فيما يتعلق بتوجهات الإدارة (رئاسة القسم وعمادة الكلية وإدارة الجامعة)، وقد جرت عملية التقويم باستخدام أربعة عشر مقياسا مختلفا، وبلغت قيمة الوسط الحسابي العام لآراء عينة الدراسة حوالي(3.71)، مع الإشارة إلى أن الحد الأعلى للوسط الحسابي هو(5)، وهذا الوسط الحسابي العام يدلل على أن خلاصة عملية تقويم عينة الدراسة من الهيئة التدريسية لمستوى جودة الخدمات التعليمية فيما يخص توجهات الإدارة وممارساتها هي أن جودة هذه الخدمات تقع فوق المتوسط بقليل، وتدل الإجابات على أن أفراد عينة الدراسة غير راضين عن كثير من المؤشرات والخصائص والقضايا التي تخص جودة الخدمات التعليمية. وقد كانت نتائج التقويم لجميع العناصر فوق المتوسط، وقد كان أدنى مؤشرات الجودة حول "سياسة قبول وانتقاء الطلبة في الأقسام" بوسط حسابي يبلغ (3.12)، أما أعلى المؤشرات فإنه "مقدار تفرغ الهيئة التدريسية للعمل الجامعي" بوسط حسابي يبلغ (4.81).

جدول (9):

آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية حول تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية فيما يتعلق بتوجهات الإدارة وممارساتها ونتائج اختبار فريدمان (ن =32)

الفقرة بالاستبانة الثانية	سلم الإجابة وأوزانه										الوسط الحسابي	
	دائما (5)		غالبا (4)		أحيانا (3)		نادرا (2)		إطلاقا (1)		الفعلي	النظري
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
1	2	6.2	12	37.5	15	46.9	0	0	0	0	3.41	3
2	2	6.2	10	31.2	17	53.1	0	0	0	0	3.34	3
3	1	3.1	13	40.6	10	31.2	3	9.4	3	9.4	3.12	3
4	11	34.4	9	18.7	9	18.7	1	3.1	1	3.1	3.84	3
5	7	21.9	8	25	10	31.2	2	6.2	2	6.2	3.41	3
6	2	6.2	9	18.7	15	46.9	1	3.1	1	3.1	3.2	3
7	3	9.4	7	21.9	18	56.2	2	6.2	2	6.2	3.2	3
8	8	25	15	46.9	7	21.9	0	0	0	0	3.91	3
9	10	31.2	16	50	4	12.5	0	0	0	0	4.1	3
10	10	31.2	13	40.6	6	18.7	0	0	0	0	3.94	3
11	5	15.6	14	43.7	8	25	1	3.1	1	3.1	3.56	3
12	26	81.2	6	18.7	0	0	0	0	0	0	4.81	3
13	19	59.4	10	31.2	3	9.4	0	0	0	0	4.5	3
14	10	31.2	12	37.5	2	6.2	5	15.6	5	15.6	3.59	3
الوسط الحسابي العام											3.71	
χ^2 المحسوبة			14				مستوى المعنوية				0.000	

وقد جرى فحص الفرضية الفرعية الأولى المنبثقة عن الفرضية الرئيسة الثانية باستخدام اختبار مربع كاي χ^2. وهذا يظهر من نتائج اختبار فريدمان للفرضية الفرعية الأولى المنبثقة عن الفرضية الثانية حول تقويم الخدمات التعليمية باعتماد مؤشرات توجهات الإدارة وممارساتها. وبالنظر إلى الجدول (9) يلاحظ أن قيمة مربع كاي χ^2 المحسوبة تبلغ (14) وهي أعلى من قيمة مربع كاي χ^2 الجدولية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$) وهذا يعني وجود فروق معنوية بين الأوساط الحسابية الفعلية لعملية تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية والوسط الحسابي النظري، وبما أن قيمة الوسط الحسابي العام تبلغ (3.71) وهي أعلى من قيمة الوسط النظري فإنه يمكن القول بأن الجانب الإيجابي للفرضية البديلة قد تحقق، و لم تتحقق فرضية العدم.

٢. **الطلبة:** تعبّر آراء الدراسة في الجدول (10) عن تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية باعتماد مؤشر عام هو "الطلبة"، وقد كانت نتائج عملية التقويم ايجابية فيما يتعلق بهذا الجانب، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي العام حوالي (4.05) وهي أعلى من قيمة الوسط النظري. وقد كان أفضل المقاييس دعما لمستوى الجودة هو مقياس "درجة الاستعداد لدى الطلبة للتعليم الجامعي" بوسط حسابي يبلغ (4.5)، أما أقل المقاييس فهو "مستوى الطلبة في امتحانات القبول" بوسط حسابي (3.69). وجرى استخدام اختبار مربع كاي χ^2 لاختبار الفرضية الفرعية الثانية المنبثقة عن الفرضية الرئيسة الثانية، وقد بلغت قيمة مربع كاي χ^2 المحسوبة (4) وهذه القيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$)، وهذا يعني تحقق الجانب الايجابي للفرضية البديلة بسبب الفروق المعنوية بين الأوساط الحسابية الواقعية والوسط الحسابي النظري، علما أن قيمة الوسط الحسابي العام أعلى من قيمة الوسط الحسابي النظري. وهذا يظهر من نتائج اختبار فريدمان للفرضية الفرعية الثانية المنبثقة عن الفرضية الرئيسة الثانية حول تقويم الخدمات التعليمية باعتماد مؤشرات الطلبة في الجدول (10).

جدول (10):

آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية حول تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية فيما يتعلق بالطلبة ونتائج اختبار فريدمان (ن =32)

الفقرة بالاستبانة الثانية	سلم الإجابة وأوزانه										الوسط الحسابي	
	دائما (5)		غالبا (4)		أحيانا (3)		نادرا (2)		إطلاقا (1)		الفعلي	النظري
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
15	5	15.6	12	37.5	15	47	0	0	0	0	3.69	3
16	8	25	20	62.5	2	6.2	2	6.2	0	0	4.1	3
17	8	25	18	56.2	3	9.4	2	6.2	1	3.1	3.9	3
18	19	59	10	31.2	3	9.4	0	0	0	0	4.5	3
الوسط الحسابي العام											4.05	
χ^2 المحسوبة			4			مستوى المعنوية					0.046	

٣. **العملية التعليمية:** يعبر الجدول (11) عن آراء أفراد عينة الدراسة وتقويمهم لمستوى جودة الخدمات التعليمية في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية، وقد كانت نتائج عملية التقويم إيجابية نوعا ما وفقا لإجابات عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي العام حوالي (3.84) وهي أعلى من المتوسط. وقد كان أسوأ مؤشرات مستوى جودة التعليم هو ذلك الذي يخص "أعداد الطلبة في المحاضرات الدراسية" بوسط حسابي يبلغ (2.68).

جدول (11):

آراء عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية حول تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية فيما يتعلق بالعملية التعليمية ونتائج اختبار فريدمان (ن =32)

الفقرة بالاستبانة الثانية	سلم الإجابة وأوزانه										الوسط الحسابي	
	دائما (5)		غالبا (4)		أحيانا (3)		نادرا (2)		إطلاقا (1)		الفعلي	النظري
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
19	11	34.4	13	41	3	9.3	4	12.5	1	3.1	3.91	3
20	8	25	17	53.1	5	15.6	2	6.2	0	0	3.97	3
21	10	31.1	17	53.1	5	15.6	0	0	0	0	4.16	3
22	10	31.1	14	43.7	2	6.2	3	9.3	3	9.3	3.78	3
23	12	37.5	7	21.8	2	6.2	1	3.1	10	31.1	3.31	3
24	21	65.6	8	25	0	0	0	0	3	9.3	4.37	3
25	23	71.8	5	15.6	0	0	0	0	4	12.5	4.34	3
26	2	6.2	7	21.8	10	31.1	5	15.6	8	25	2.68	3
27	14	43.7	12	37.5	4	12.5	0	0	2	6.2	4.13	3
28	12	37.5	10	31.1	3	9.3	5	15.6	2	6.2	3.78	3
الوسط الحسابي العام											3.84	
χ^2 المحسوبة			6.4			مستوى المعنوية					0.011	

ويشير الجدول (11) إلى نتائج اختبار فريدمان للفرضية الفرعية الثالثة المنبثقة عن الفرضية الرئيسة الثانية حول تقويم الخدمات التعليمية باعتماد مؤشرات العملية التعليمية، ووفقا لهذه النتائج فقد تحققت الفرضية البديلة بصورة إيجابية نظرا إلى الفروق المعنوية بين الأوساط الحسابية الفعلية والوسط النظري، وقيمة الوسط الحسابي التي تجاوزت قيمة الوسط النظري، و لم تتحقق فرضية العدم التي تنص على تدني مستوى الخدمات التعليمية بكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية فيما يخص جانب العملية التعليمية من منظور عينة أعضاء الهيئة التدريسية. وقد بلغت قيمة مربع كاي χ^2 المحسوبة (6.4) وهذه القيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى معنوية ($P \leq 0.05$). وبتحقق الفرضيات الفرعية البديلة الثلاث يمكن القول أن الفرضية الرئيسة البديلة الثانية قد تحققت من منظور عينة أعضاء الهيئة التدريسية في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية.

٤. تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية واختبار الفرضية الفرعية الرابعة من منظور الطلبة:

يشير الجدول (12) إلى نتائج تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية من منظور الطلبة في تلك الكليات. وقد جرت عملية تقويم جودة الخدمات التعليمية بالاعتماد على مجموعة من المقاييس التي تناولت مختلف جوانب الخدمات التعليمية وما يتصل بها من عناصر ذات علاقة.

وقد كانت عملية التقويم لأغلب جوانب الجودة فوق المتوسط (أعلى من قيمة الوسط الحسابي النظري البالغة 3)، وقد كان أعلى المؤشرات لجودة الخدمات التعليمية هو ذلك المتعلق بطبيعة العلاقة بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي (4.84)، ويليه المؤشر المتعلق بعملية التقويم الدورية لأعضاء الهيئة التدريسية بمشاركة الطلبة إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي (4.68).

جدول (12):

آراء عينة الدراسة من الطلبة حول تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية ونتائج اختبار فريدمان (ن=224)

الفقرة بالاستبانة الثالثة	سلم الإجابة وأوزانه										الوسط الحسابي	
	دائما (5)		غالبا (4)		أحيانا (3)		نادرا (2)		إطلاقا (1)		الفعلي	النظري
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
1	36	16.1	143	63.8	31	13.8	10	4.5	4	1.78	3.88	3
2	82	36.6	95	42.4	22	9.8	19	8.5	6	2.67	4.1	3
3	7	3.12	11	4.9	147	65.6	24	10.7	35	15.6	2.69	3
4	85	37.9	90	40.2	7	3.12	32	14.3	10	4.5	3.93	3
5	12	5.36	18	8	81	36.2	8	3.57	105	46.	2.21	3
6	116	51.8	74	33	29	12.9	5	2.2	0	0	4.34	3
7	2	0.008	164	73.2	37	16.5	15	6.69	6	2.67	3.63	3
8	137	61.2	69	30.8	8	3.57	10	4.5	0	0	4.49	3
9	38	16.7	117	52.2	16	7.1	46	20.5	7	3.12	3.59	3
10	121	54	95	42.4	8	3.57	0	0	0	0	4.5	3
11	76	33.9	123	54.9	25	11.2	0	0	0	0	4.23	3
12	81	36.2	119	53.1	24	10.7	0	0	0	0	4.25	3
13	128	57.1	79	35.3	17	7.6	0	0	0	0	4.49	3
14	167	74.5	42	18.7	15	6.69	0	0	0	0	4.68	3
15	93	41.5	116	51.8	15	6.69	0	0	0	0	4.35	3
16	56	25	72	32.1	41	18.3	15	6.69	40	17.8	3.4	3
17	63	28.1	21	9.4	11	4.9	99	44.2	30	13.4	2.95	3
18	86	38.4	61	27.2	15	6.69	14	6.2	48	21.4	3.5	3
19	42	18.7	65	29	52	23.3	36	16.1	29	12.9	3.25	3
20	67	29.9	54	24.1	97	43.3	6	2.67	0	0	3.8	3
21	61	27.2	50	22.3	92	41.1	12	5.36	9	4	3.63	3
22	22	9.8	47	21	81	36.2	12	5.36	62	27.7	2.8	3
23	189	84.4	35	15.6	0	0	0	0	0	0	4.84	3
24	121	54	70	31.2	11	4.9	22	9.8	0	0	4.3	3
الوسط الحسابي العام											3.83	
χ^2 المحسوبة			10.667				مستوى المعنوية				0.001	

وقد كان هناك أربعة مؤشرات دون المتوسط، وهذا يدل على أن عينة الطلبة ترى

قصورا في مستوى جودة الخدمات التعليمية يعود إلى هذه العوامل الأربعة، وهي:

* عدد الطلبة في القاعات غير مناسب، ولا يتيح المجال للمناقشة وإعطاء الفرصة للجميع، وقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (2.69).

* الجو العام للقاعات الدراسية من حيث التهوية والتبريد والتكييف، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي (2.21). ويمكن إرجاع سبب القصور في المجالين المذكورين إلى الأزمة المالية التي تعاني منها الجامعات الفلسطينية باستمرار.

* تأثر الطلبة في عملية تقويم أعضاء الهيئة التدريسية (الذين يدرسون الطلبة المساقات الدراسية المختلفة) بعلاماتهم في تلك المساقات، وقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (2.95).

* قلة المعارض العلمية والتجارية التي تقيمها الكليات، والتي يمكن أن تبني وتعزز المعرفة والخبرات لدى الطلبة، وقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (2.8)، وربما يعود السبب في ذلك إلى الأوضاع العامة.

وبالنظر إلى الجدول (12) يلاحظ أن الفرضية الفرعية الرابعة المنبثقة عن الفرضية الرئيسة الثانية لم تتحقق، وقد تحققت الفرضية البديلة، أي أن مستوى جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية ليس متدنيا، وقد بلغت قيمة مربع كاي χ^2 المحسوبة (10.667) وهي أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة معنوية ($P \leq 0.05$).

٥. تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية واختبار الفرضية الفرعية الخامسة من منظور الخريجين:

تظهر في الجدول (13) نتائج عملية تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية في كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر خريجي هذه الكليات. وقد جرى استطلاع آراء عينة من الخريجين وتقويمهم لمستوى جودة الخدمات التعليمية ضمن مجموعة من الفقرات ذات العلاقة بمستوى الجودة، وكما يبدو

في الجدول فان تقويم الخريجين تراوح بين "أقل من متوسط" لبعض مقاييس ودلائل الجودة، وبين "متوسط" لبعض المقاييس،، وبين "ما فوق المتوسط" لمقاييس أخرى. وأهم المقاييس التي حظيت برضا الخريجين عن مستوى جودها هو مقياس "المعرفة والمهارات التي اكتسبها الخريج في دراسته بالكلية وأثرها في نجاحه" بوسط حسابي يبلغ (4.6)، ويليه في ذلك مقياس "جهود الكادر التدريسي في تحقيق التطوير المستمر للعملية التعليمية بالكلية" بوسط حسابي يبلغ (4.56)، ومقياس "مستوى تعاون المرشد الأكاديمي مع الطالب في تسجيل المساقات المناسبة وتلافي أخطاء عملية التسجيل" بوسط حسابي يبلغ (4.56) أيضا. أما أقل مستويات رضا الخريجين عن جودة الخدمات التعليمية فهي تلك المتعلقة بمقياس "مهارات الإنترنت والأعمال الإلكترونية التي تكسبها الكلية للطالب" بوسط حسابي يبلغ (2.45)، وربما يعود السبب في ذلك إلى ما يتطلبه توفير هذه التكنولوجيا من تكاليف وبنى تحتية، مع الإشارة إلى أن الجامعات الفلسطينية أصبحت تشهد اهتماما متزايدا بتكنولوجيا الإنترنت والأعمال الإلكترونية، وبعض الجامعات فتحت قسما خاصا بالتجارة الإلكترونية (وهي جامعة بوليتيكنيك فلسطين في مدينة الخليل)، وجامعات أخرى أدخلت مساق "التجارة الإلكترونية" ومساق "التسويق الإلكتروني" كمتطلبات إجبارية أو اختيارية لطلبة كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية (مثل كلية التمويل والإدارة في جامعة الخليل). ومن جوانب الجودة التي كان تقويم الخريجين لها دون المتوسط:

* هل مشاركة الطلبة في تقويم أعضاء الهيئة التدريسية تجري بصدق وموضوعية دون التأثر بمستوى علاقاقم في المساقات المحددة، وقد بلغت قيمة الوسط الحسابي للإجابة عن هذه الفقرة حوالي (2.5)، وهذا مؤشر سلبي يتطلب إعادة النظر.

* هل عدد الطلبة في المحاضرات مناسب، وهل يتيح المجال للمناقشة، وقد بلغت قيمة الوسط الحسابي للإجابة على هذه الفقرة حوالي (2.6)، وهذا يشير إلى عدم رضا عينة الدراسة عن أعداد الطلبة في المحاضرات الدراسية.

* مدى ملاءمة المناهج والمساقات الدراسية التي درسها الخريجون في الكليات

للحاجات الوظيفية في سوق العمل، وقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (2.89)، وهذه النتيجة تشير إلى أن عينة الخريجين تستشعر فروقا بين ما يدرسه الطالب في الكلية وبين الحاجات والمتطلبات الفعلية لسوق العمل.

ويلاحظ من نتائج اختبار فريدمان التي تظهر في الجدول (13) أن الفرضية الرئيسة الثانية لم تتحقق، إذ بلغت قيمة مربع كاي $\chi 2$ المحسوبة (6.76) وهي أكبر من قيمة مربع كاي $\chi 2$ الجدولية عند مستوى دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$)، وقد تحققت الفرضية البديلة، وهذا معناه عدم تدني مستوى جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر خريجي هذه الكليات. وبمقارنة النتائج التي جرى الحصول عليها من عينة الطلبة في الجدول (12) وعينة الخريجين في الجدول (13) يلاحظ أن كلتا عينتي الدراسة تنظر ايجابيا إلى أغلب الجوانب ذات العلاقة بمستوى جودة الخدمات التعليمية، غير أن نظرة عينة الطلبة كانت أكثر ايجابية (وسط حسابي عام يبلغ 3.8) من نظرة عينة الخريجين (وسط حسابي عام يبلغ 3.67)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن دخول الخريجين إلى سوق العمل يكشف لهم جوانب القصور في مستوى جودة الخدمات التعليمية، وربما يشعر الخريجون بحرية أكثر في التعبير عن وجهة نظرهم في العملية التعليمية.

جدول (13):

آراء عينة الدراسة من الخريجين حول تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية ونتائج اختبار فريدمان (ن=224)

الفقرة بالاستبانة الرابعة	سلم الإجابة وأوزانه: دائما (5) ت	دائما (5) %	غالبا (4) ت	غالبا (4) %	أحيانا (3) ت	أحيانا (3) %	نادرا (2) ت	نادرا (2) %	إطلاقا (1) ت	إطلاقا (1) %	الوسط الحسابي: الفعلي	الوسط الحسابي: النظري
1	12	17.6	52	76.5	4	5.9	0	0	0	0	4.1	3
2	17	25	50	73.5	1	1.5	0	0	0	0	4.2	3
3	7	10.3	20	29.4	32	47.1	9	13.2	0	0	3.36	3
4	5	7.3	15	22.1	21	30.9	22	32.2	5	7.3	2.89	3
5	47	69.1	12	17.6	9	13.2	0	0	0	0	4.56	3
6	35	51.5	17	25	12	17.6	4	5.9	0	0	4.2	3
7	32	47	21	30.9	18	26.5	7	10.3	0	0	4.6	3
8	41	60.3	15	22.1	10	14.7	2	2.	0	0	4.4	3
9	15	22.1	22	32.3	18	26.5	8	11.	5	7.3	3.5	3
10	48	70.6	20	29.4	0	0	0	0	0	0	4.7	3
11	31	45.6	16	23.5	11	16.2	5	7.3	5	7.3	3.9	3
12	17	25	12	17.6	22	32.3	13	19.1	4	5.9	3.37	3
13	10	14.7	11	16.2	16	23.5	21	30.9	10	14.7	2.8	3
14	8	11.8	10	14.7	12	17.6	13	19.1	25	36.8	2.45	3
15	4	5.9	14	20.6	21	30.9	13	19.1	13	19.1	2.6	3
16	21	30.9	7	10.3	15	22.1	11	16.2	14	20.6	3.1	3
17	6	8.8	12	17.6	24	35.3	18	26.5	8	11.8	2.85	3
18	19	28	24	35.3	15	22.1	10	14.7	0	0	3.8	3
19	16	23.5	14	20.6	31	45.6	7	10.3	0	0	3.6	3
20	27	39.7	18	26.5	15	22.1	8	11.8	0	0	3.9	3
21	5	7.3	11	16.2	12	17.6	25	36.8	15	22.1	2.5	3
22	39	57.3	20	29.4	9	13.2	0	0	0	0	4.4	3
23	17	25	22	32.3	23	33.8	6	8.8	0	0	3.7	3
24	15	22.1	23	33.8	17	25	13	19.1	0	0	3.6	3
25	45	66.2	16	23.5	7	10.3	0	0	0	0	4.56	3
الوسط الحسابي العام											3.67	
χ^2 المحسوبة				6.76				مستوى المعنوية			0.009	

ثالثا: اختبار الفرضية الرئيسة الثالثة:

لقد جرى اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات المشتركة في استبانة الطلبة (انظر ملحق رقم 3) واستبانة الخريجين (انظر الملحق رقم 4). وقد جرى استخدام اختبار t لاختبار مستوى معنوية الفروق بين الأوساط الحسابية لإجابات عينة الطلبة وإجابات عينة الخريجين.

وبالنظر إلى الجدول (14) يلاحظ أن قيمة t المحسوبة تبلغ (-1.429) وهي أدنى من

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (16) ومستوى دلالة إحصائية (P≤0.05). وهـذه النتيجة تؤكد وجود درجة من جودة التطابق Goodness of Fit بين آراء عينة الطلبة وآراء عينة الخريجين في تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية لكليـات الاقتصـاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية، وهذا التطابق تؤشره قيمة معامل الارتبـاط البالغة (0.73) عند مستوى دلالة معنوية (0.001).

جدول (14):

نتائج اختبار الفرضية الرئيسة الثالثة حول الفرق بين نظرة الطلبة ونظرة الخريجين إلى مستوى جودة الخدمات التعليمية

أرقام الفقرات باستبانة الطلبة	الوسط الحسابي	أرقام الفقرات باستبانة الخريجين	الوسط الحسابي
2	4.1	4	2.89
3	2.69	15	2.6
4	3.93	16	3.1
5	2.21	17	2.85
6	4.34	18	3.8
7	3.63	19	3.6
8	4.49	8	4.4
9	3.59	20	3.9
10	4.5	22	4.4
11	4.23	23	3.7
12	4.25	24	3.6
13	4.49	25	4.56
17	2.95	21	2.5
18	3.5	5 + 1	4.33
19	3.25	9	3.5
23	4.84	10	4.7
24	4.3	3 + 2	3.78
الوسط الحسابي العام	3.84		3.66
الانحراف المعياري	0.7280		0.6889
قيمة t	-1.429	مستوى المعنوية	0.172
درجة الحرية	16	SME	0.1268
معامل الارتباط	0.73	مستوى المعنوية	0.001

توصيات Recommendations:

في ضوء تحليل نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١- على الرغم من تحقق الفرضية الخاصة باستخدام كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية في الجامعات الفلسطينية لمقاييس محددة في تقويم جودة الخدمات التعليمية، غير أن مستوى استخدام هذه المقاييس متفاوت، ويجري استخدام بعض المقاييس المهمة بصورة متدنية، ومن هنا فإن الباحث يوصي هذه الكليات بضرورة الاستعانة بالمقاييس التي استعرضتها الدراسة في إطارها النظري بصورة تفي بحاجات ومتطلبات سوق العمل مع ضرورة التركيز على المقاييس التي تتعلق بدرجة التكنولوجيات الحديثة. ومن المقاييس التي لا توليها الكليات اهتماما في تقويم مستوى جودة الخدمات التعليمية والتي يؤكد الباحث على ضرورة الاهتمام بها:

* مقياس "متوسط النفقات التي تنفقها الكلية/ الجامعة على الطالب".
* مقياس "مستوى التحاق الخريجين ببرامج الدراسات العليا".
* مقياس "مستوى الخدمات التعليمية المتعلقة بالإنترنت والأعمال الالكترونية".

٢- يوصي الباحث كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالاهتمام بجوانب القصور ونقاط الضعف في مستوى جودة الخدمات التعليمية التي أكدها إجابات عينة الدراسة من طلبة هذه الكليات، وأهم هذه الجوانب:

* الأعداد الكبيرة وغير المناسبة للطلبة في القاعات الدراسية.
* الجو العام للقاعات الدراسية (فيما يتعلق بالتهوية والتبريد والتكييف ...).
* إعادة النظر في أسلوب مشاركة الطلبة في عملية تقويم أعضاء الهيئة التدريسية بما يكفل الصدق والنزاهة والموضوعية وبما يقود إلى تنمية وتطوير العملية التعليمية.
* ضرورة الاهتمام بالجمع بين المعرفة النظرية والمهارات التطبيقية في أداء

العملية التعليمية.

* العمل على تعزيز علاقة الطلبة مع المؤسسات وسوق العمل من خلال البحوث والمشاريع العلمية والتطبيقات الميدانية وإقامة المعارض العلمية والمعارض التجارية التي تعزز خبرات ومعرفة الطلبة.

٣- يوصي الباحث كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بمتابعة الخريجين في وظائفهم وأعمالهم، والتعرف على جوانب القصور في العملية التعليمية، ومقترحاتهم وآرائهم لتطوير هذه العملية بما يفي باحتياجات ومتطلبات سوق العمل بأعلى درجة من الفاعلية. ويؤكد الباحث ضرورة الاهتمام بجوانب القصور والضعف التي عبرت عنها آراء عينة الدراسة من خريجي كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية، والاهتمام بمعالجة هذه الجوانب كما يأتي:

* التركيز الكافي خلال سنوات الدراسة على الجوانب التطبيقية للعملية التعليمية، وتصميم المساقات الدراسية بما يلبي الحاجات الوظيفية لسوق العمل.

* تحقيق وبناء علاقات كافية ومتميزة مع سوق العمل.

* الاهتمام الكافي بخدمات تعليم الحاسوب والانترنت والأعمال الالكترونية.

* تجنب الأعداد العالية للطلبة في القاعات الدراسية وتحسين ظروف القاعات الدراسية.

* السعي إلى تحقيق الموضوعية الكاملة لدى الطلبة في تقويم أعضاء الهيئة التدريسية، وعدم التأثر بعلاماتهم في المساقات في عملية التقويم.

المصادر

١. جرجس، نادي، **الإنترنت وتعليم وتعلم الرياضيات والكمبيوتر**، (الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٩).

٢. كمال، سفيان، "**إطار عام لضمان النوعية للتعليم الجامعي الفلسطيني**"، *مجلة أبحاث جامعة القدس المفتوحة*، العدد الثاني، ٢٠٠٤.

3. Adams, D., "**Defining Education Quality: Education Planning,**" Educational Planning, vol.11, no.2, 1998, pp.3-18.

4. Shukla, S., P. Gary, S. Rajput, K. Jain, and P. Arora, "**Attainments of Primary School children in varions states,**" National council of Education Research and Training, New Delhi, 1994.

5. Chapman, W., **Management and Efficiency in Education: Goals and Strategies**. Series "Education in Developing Asia". Manilai ADB, 2002.

6. Krajewsky, lee, and Larry Ritzman, **Operations Management: Strategy and Analysis** (NewYork: Addison- Wesley Publishing company, 2000).

7. Massy, William, **Honoring the trust: Quality and cost containment in Higher Education** (NewYork: Anker publishing, 2003).

8. Education, Alberta, **Educational Quality Indicators** (Canada, 2001).

9. Gille, Nadeau," **The use of Quality and Excellence Indicators,**" Canadian Society for the study of Higher Education (Canada: 1992).

10. Bray, M., **Educational Reform in a small stste**, International Journal of Educational Reform, vol.5, no.1, 1996, pp.15- 25.

11. Bryan, Valerie, "**Diagnostic and Prescriptive Instrument of Quality Indicators,**" Quality in Higher Education, vol. 4. No. 3, 1998, pp. 62-81.

12. Psacharopoulos, George, **Economics of Education Research and studies** (New York: pergamon press, 1987).

13. Agarwal, S., and D. Harding, **Educational Quality in Asia: An Examination of Trends, Policies and Emeging Priorities**, Working Paper, 1997.

14. Heyneman, S., and W. Loxley, **The Effect of primary school Quality on Academic Achievement**, American Journal of Sociology, vol. 98, no.5, 1993.

نمو أعداد السياح القادمين والاستثمارات الفندقية في الأردن

عبد الإله أبو عياش

جامعة الزيتونة الأردنية

كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

ملخّص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد اتجاهات ومقادير الطلب على المنتج السياحي الأردني ممثلة بأعداد السياح القادمين إلى المملكة من أسواق السياحة والسفر الدولية والإقليمية. كما تهدف إلى تحديد اتجاهات ومقادير النمو في مشاريع ومرافق الإيواء الفندقي ممثلة بأعداد الفنادق والغرف الفندقية وعلاقة ذلك بالنمو الذي شهدته المملكة في أحجام الاستثمارات في الفنادق السياحية.

وقد تم صياغة واختبار فرضيتين رئيسيتين حيث تناولت الفرضية الأولى العلاقة بين النمو في أعداد السياح القادمين إلى المملكة والزيادة في أعداد الفنادق والغرف الفندقية، وذلك خلال الفترة ما بين ١٩٩٤ إلى ٢٠٠٣. أما الفرضية الثانية فقد تم صياغتها حول العلاقة بين أعداد السياح من ناحية وأحجام الاستثمارات في الفنادق في المملكة خلال نفس الفترة المشار إليها من ناحية أخرى.

وأوضحت نتائج اختبار الفرضيتين باستخدام معاملات ارتباط بيرسون أن هناك علاقة قوية وذات دلالة إحصائية بين متغير النمو في أعداد السياح من ناحية ومتغير الزيادة في أعداد الفنادق والغرف الفندقية من ناحية أخرى. كذلك فقد أوضح اختبار الفرضية الثانية بوجود علاقة قوية وذات دلالة إحصائية بين متغير النمو في أعداد السياح ومتغير الزيادة في أحجام الاستثمارات في الفنادق السياحية.

Growth of Tourist Arrivals and Hotel Investments in Jordan

Abdul-Ilah Abu-Ayyash
College of Economics and Business Administration
Al-Zaytooneh University

Abstract

This study aims to identify the trends and the magnitude of demand on the Jordanian tourism product as presented by the number of tourists coming from international and regional tourism and travel markets. It also aims to identify the trends and the magnitude of increase in the number of hotels and accommodation projects and the effect this has had on the volume of hotel investments in the Kingdom.

Within this context, two null hypotheses are formulated. The first null hypothesis states that there is no significant relationship between the number of tourist arrivals and the number of hotels and accommodation projects constructed between the years 1994 and 2003. The second null hypothesis states that there is no significant relationship between the number of tourist arrivals and the volume of investments in hotel projects during the aforementioned period.

Using Pearson's correlation technique in the analysis of the relationship between these variables, the results show that the two null hypotheses were rejected at 0.01 level of significance. The results of correlation analysis have indicated that there is a significant relationship between the increase in the number of tourist arrivals and the rise in the number of hotels. The results have also revealed that there is a correlation between the increase in tourist arrivals and the rise in hotel investments.

نمو أعداد السياح القادمين والاستثمارات الفندقية في الأردن

مقدمة:

شهدت المملكة الأردنية الهاشمية منذ عام ١٩٩٤ تحولاً جوهرياً في توجهات القطاع السياحي لجذب الاستثمارات ورؤوس الأموال لتطوير مشاريع المرافق والخدمات السياحية الرئيسية وخاصة مشاريع الإيواء الفندقي. وتكثفت الجهود لبناء صناعة سياحية عصرية ومتقدمة وفق أعلى المعايير والمواصفات العالمية. وجاء التحول الواسع في هذا الاتجاه نتيجة الآمال الكبيرة التي صاحبت عملية السلام العربي الإسرائيلي واستحقاقاتها في منطقة الشرق الأوسط. وراحت عوامل الاستقرار السياحي في السنوات الأولى تترك آثارها الايجابية على الحركة السياحية في المملكة التي سجلت معدلات نمو عالية وغير مسبوقة. فقد سجل عام ١٩٩٥ أعلى معدل نمو في حركة السياحة إلى المملكة حيث بلغ هذا المعدل حوالي ٢٥%. وشهدت السياحية الدولية حركة نشطة باتجاه الأردن خلال نفس العام، وتحقق نتيجة ذلك معدل نمو سياحي زاد عن ٣٣% خلال هذا العام.

وقد أدى هذا النمو الفجائي والسريع في الحركة السياحية إلى الأردن إلى ضغوط على المرافق والخدمات السياحية الأردنية. ولم تستطع الفنادق السياحية المتوفرة في عام ١٩٩٥ توفير الغرف الفندقية اللازمة لمواجهة الطلب الكبير مما أدى إلى مشكلات وإشكاليات في التعامل مع السياح والزوار والحجوزات الفندقية وخاصة خلال موسمي الذروة الرئيسية في الربيع والخريف.

وقد وجد القطاع الخاص في زيادة الطلب الكبير على السياحة الأردنية فرصة سانحة للاستثمار في المشاريع السياحية وخاصة الفندقية منها. وأخذ هذا القطاع زمام المبادرة لاقامة الفنادق السياحية في المناطق السياحية الرئيسية وخاصة في منطقة عمان الكبرى ومنطقة البتراء ومنطقة البحر الميت وفي مدينة العقبة. وزادت أعداد الفنادق السياحية نتيجة ذلك من ١٢٩ فندقاً في عام ١٩٩٤ إلى ٣١٤ فندقاً في عام ٢٠٠٣.

وصاحب ذلك أيضاً زيادة كبيرة في أعداد الغرف الفندقية التي قفزت أعدادها من ٧٢٥٠ غرفة إلى حوالي ١٧٨٠٠ غرفة خلال الفترة الممتدة ما بين عامي ١٩٩٤ و٢٠٠٣. واستطاعت صناعة السياحة الأردنية استقطاب الاستثمارات ورؤوس الأموال من السوق المحلية ومن الأسواق الخارجية سواء العربية أو الأجنبية منها. وتتميز صناعة السياحة الأردنية بتنوع واسع في خصائص منتجها السياحي. كما تتميز بوجود العديد من أنواع السياحة وخاصة سياحة الآثار والسياحة الثقافية والسياحة الاستجمامية والسياحة العلاجية والسياحة الدينية والسياحة البيئية والسياحة الحضرية.

ولا شك في أن الاستجابة السريعة من القطاع الخاص للاستثمار في المشاريع الفندقية إنما يشير إلى العلاقة الوثيقة بين عوامل الطب على المنتج السياحي الأردني ممثلاً بالحركة السياحية والعرض السياحي الذي يمثله في حالتنا هذه مرافق الإيواء الفندقي التي تكثفت الاستثمارات السياحية فيها لتلبية الطلب المتنامي على مرافق وخدمات البنية الفوقية (Super structure). ولا بُد من التنويه عن أن المؤسسات الفندقية أصبحت تشمل عمارات الشقق الفندقية. فوفقاً للأنظمة السياحية المعدلة بعد عام ١٩٩٧ فقد تم تصويب أوضاع عمارات الشقق الفندقية وأصبحت تعامل لغايات الترخيص والإشراف معاملة الفنادق من قبل وزارة السياحة والآثار الأردنية.

الهدف:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي:

١. تحديد اتجاهات ومقادير الطلب على المنتج السياحي الأردني في أسواق السياحة والسفر الدولية والإقليمية كما تبرزه أهم مؤشرات النمو السياحي وخاصة أعداد السياح القادمين إلى المملكة.

٢. تحديد اتجاهات ومقادير النمو في مشاريع ومرافق الإيواء الفندقي ومدى استجابة قطاع الفنادق السياحية الأردنية للطلب المتنامي على السياحة في المملكة. ونظراً لأن إقامة وبناء الفنادق السياحية تحتاج إلى رؤوس أموال واستثمارات ضخمة، فإن هذا الهدف يقترن بالتعرف أيضاً على أحجام الاستثمارات المحلية والخارجية في

المشاريع الفندقية.

٣. التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية بين مقادير واتجاهات النمو في الحركة السياحية واتجاهات ومقادير النمو في الاستثمارات في المشاريع والمرافق الفندقية.

مشكلة البحث:

تتركز مشكلة البحث حصراً حول التساؤلات الرئيسية الآتية:

١. ما اتجاهات ومقادير النمو في الطلب على المنتج السياحي الأردني في الأسواق العالمية والإقليمية؟

٢. ما اتجاهات ومقادير النمو في أعداد الفنادق وأحجام الاستثمارات السياحية فيها كاستجابة لتنامي وزيادة الطلب على المنتج السياحي الأردني؟

٣. هل هناك علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الزيادة في الطلب على المنتج السياحي الأردني والنمو في الاستثمارات الفندقية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النواحي الآتية:

١. إن التطوير والتحسين والتنويع المستمر في خصائص ومكونات المنتج السياحي الأردني يؤدي إلى تعزيز إمكاناته التنافسية وقدرته على استقطاب المزيد من السياح والزوار إلى المملكة أي أنه يؤدي إلى تنشيط وزيادة الطلب على السياحة الوطنية.

٢. بما أن الفنادق هي عماد الصناعة السياحية ومكوناً رئيسياً من مكونات المنتج السياحي الأردني الذي يمثل العرض السياحي، فإن الاستمرار في تطويرها وتحسينها وتوفيرها للسياح وفق المواصفات والمعايير الدولية تترك أثارها الإيجابية الواسعة على خصائص المنتج السياحي كما أنه كلما تزايد الطلب على المنتج السياحي وزادت أعداد السياح، فإن الحاجة تشتد على خدمات ومرافق الإيواء الفندقي

استجابة لتنامي الطلب عليها.

٣. إن إقامة وتشييد مشاريع الإيواء الفندقي وتوفير المرافق والغرف الفندقية السياحية تحتاج إلى استثمارات ضخمة ورؤوس أموال محلية وخارجية. وهذا يتطلب تقديم الحوافز والمزايا الكفيلة باستقطاب الاستثمارات ورؤوس الأموال اللازمة لتمويل المشاريع الفندقية(١).

٤. بناءً على ما سبق، فإنه يبدو واضحاً أن هناك علاقات تبادلية بين الطلب على المنتج السياحي ممثلاً بأعداد السياح والزوار القادمين إلى المملكة من ناحية والزيادة المستمرة في أعداد الفنادق والغرف الفندقية التي تمثل جانب الرعض وما يترتب عليها من استثمارات من ناحية أخرى. وهذا ما تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء عليه وتفحصه للتعرف على طبيعة العلاقات بينهما. ومما يعزز من أهمية هذه الدراسة أن هناك الكثير من الدراسات التي تناولت الدور المحوري الذي تقوم به الاستثمارات السياحية وخاصة في مجالات الفنادق في تحسين وزيادة الطلب على المنتج السياحي، وقد أكدت هذه الدراسات على أن قطاع السياحة يؤدي إلى زيادة الاستثمار والادخار والترويج لتصدير المنتجات المحلية. كما أنه يوفر الصادرات غير المنظورة والتي تعتبر جزءً هاماً من الدخل القومي. كما أشارت إلى أن الفنادق تستقطب استثمارات ضخمة، وهي تعكس بذلك واحدة من أهم خصائص الاستثمار السياحي الذي غالباً ما يتركز في الأصول الثابتة التي تشكل نسباً مرتفعة وعالية من مجمل الاستثمارات السياحية. فالأصول الثابتة مثل الأراضي والمباني والأثاث والمعدات والتجهيزات تحتاج إلى استثمارات ضخمة لتغطية تكاليفها(٢).

وتكتسب هذه الدراسة أهمية إضافية كونها تتعامل مع حالة خاصة تتمثل في الاستثمارات السياحية الفندقية في المملكة نظراً لمحدودية الدراسات التي تناولت هذه الموضوعات الهامة في الساحة الأردنية.

الفرضيات الرئيسية:

تم لأغراض هذه الدراسة صياغة الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية العدمية الأولى:

تتعلق هذه الفرضية بالعلاقة التبادلية والارتباطية بين اتجاهات الحركة السياحية وأعداد الفنادق والغرف الفندقية، وقد تم صياغة فرضية العدم على أساس أنه لا يوجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المتغير الخاص بالأعداد السنوية للسياح القادمين إلى المملكة وأعداد الغرف الفندقية التي تم تشييدها وتشغيلها خلال الفترة ما بين عامي ١٩٩٤ و٢٠٠٣.

الفرضية العدمية الثانية:

تنص على عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أعداد السياح وأحجام الاستثمارات السياحية في الفنادق.

منهجية البحث:

تعتمد منهجية البحث في هذه الدراسة على الأسلوب الوصفي التحليلي حيث سيتم استعراض التطور الذي شهدته الحركة السياحية للأردن ممثلاً بأعداد السياح القادمين إلى المملكة منذ عام ١٩٩٤ والذي يعتبر العام الأساس لغايات هذه الدراسة. فقد تم في أواخره توقيع اتفاقية السلام الأردنية الإسرائيلية، التي شكلت نقطة تحول كبير في توجهات السياحة الأردنية.

كما سيتم استعراض التطور الذي شهده قطاع الفنادق في المملكة وما صاحبه من زيادة في أعدادها وغرفها بالإضافة إلى تطور أحجام الاستثمار فيها خلال الفترة الممتدة ما بين عام ١٩٩٤ وعام ٢٠٠٣. وقد تم جمع البيانات اللازمة لأهداف هذه الدراسة من منظمة السياحة العالمية ووزارة السياحة والآثار ومؤسسة تشجيع الاستثمار ودائرة الإحصاءات العامة والبنك المركزي، بالإضافة إلى الدراسات المتخصصة والمراجع ذات العلاقة.

كذلك فإن هذه الدراسة تعتمد على التحليل الإحصائي حيث سيتم اختبار فرضيتين عدميتين بخصوص العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الرئيسية وذلك باستخدام الأداة الإحصائية تحليل الارتباط (Correlation Analysis). وسيتناول الاختبار الأول الفرضية العدمية حول العلاقة الارتباطية بين أعداد السياح وأعداد الغرف الفندقية. بينما سيخصص الاختبار الثاني للفرضية العدمية بشأن العلاقة بين أعداد السياح من ناحية وأحجام الاستثمارات الفندقية من ناحية ثانية.

الحركة السياحية والاستثمار السياحي:

للمحافظة على انسيابية المناقشات والترابط المنطقي بين الموضوعات، فقد تم تقسيم الدراسة ثلاثة أقسام رئيسية:

تناول القسم الأول تطور الحركة السياحية إلى المملكة كما تبرزه أعداد السياح القادمين والذين يمثلون جانب الطلب على المنتج السياحي الأردني (العرض السياحي) في أسواق السياحة والسفر العالمية والإقليمية، أي أن تطور الحركة السياحية في الأردن يعكس إلى حد كبير اتجاهات الحركة السياحية في أسواق السياحة والسفر الدولية.

ويتناول القسم الثاني مناقشة الكيفية التي استجاب المعروض السياحي الأردني فيها ممثلاً بقطاع الفنادق للطلب المتنامي على السياحة الأردنية وما صاحب ذلك من زيادة في أعداد الفنادق والغرف الفندقية، ويقترن بهذه المناقشة أيضاً أحجام الاستثمارات ورؤوس الأموال التي ترتبت على الزيادة المطردة في مشاريع ومرافق الإيواء الفندقي.

أما القسم الثالث قد تم تخصيصه لإجراء التحليل الإحصائي اللازم لاختبار الفرضيتين الرئيسيتين للتعرف فيما إذا كان هناك علاقات ارتباطية ذات دلالة بين متغير أعداد السياح من ناحية ومتغيري أعداد الغرف الفندقية وأحجام الاستثمارات الفندقية من ناحية أخرى.

أولاً: تطور الحركة السياحية:

شهد العالم خلال السنوات الماضية وخاصة في العقد الأخير من القرن العشرين

طلباً متزايداً على المنتجات السياحية في جميع مناطق الجذب السياحي الدولي. واحتدمت المنافسة بين دول العالم لاستقطاب أكبر عدد من السياح والزوار لمواقع ومعالم الجذب السياحي فيها. وتحولت السياحة على المستوى الدولي إلى أكبر صناعة في الاقتصاد العالمي، ولهذا أصبحت السياحة في العديد من الدول تتبوأ المقام الأول بين القطاعات الاقتصادية الرئيسية فيها كما هو الحال في فرنسا والولايات المتحدة وإسبانيا وإيطاليا والصين التي تعتبر أهم خمس دول سياحية في العالم[٣]. كذلك فإن هناك (١٥) دولة تستقطب حوالي (٩٠%) من السياحة العالمية[٤]. وتشير البيانات الخاصة بحركة السياحة الدولية إلى نمو مطرد في أعداد السياح. فقد زادت أعداد السياح على المستوى الدولي من حوالي (٤٥٦) مليون سائح في عام ١٩٩٠ إلى حوالي (٧٠٣) مليون سائح في عام ٢٠٠٢. وعلى الرغم من أن عام ٢٠٠٣ سجل تراجعاً طفيفاً في أعداد السياح حيث انخفض إلى (٦٩٤) مليون سائح، إلا أن معدل النمو في أعداد السياح خلال السنوات الممتدة ما بين عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠٠٠ كان في حدود (٤,٢%) سنوياً، واستحوذت السوق الأوروبية على حوالي (٥٨%) من إجمالي حركة السياحة الدولية في عام ٢٠٠٣. وجاءت السوق الأسيوية بالمرتبة الثانية حيث بلغت حصتها حوالي (١٧%) من إجمالي حركة السياحة الدولية لنفس العام. واحتلت السوق الأمريكية المرتبة الثالثة حيث كانت حصتها حوالي (١٦%) من إجمالي حركة السياحة العالمية خلال نفس العام. وتساوت حصة السوق الإفريقية مع السوق الشرق أوسطية حيث بلغت لكل منهما (٤،٤%)[٥].

وعلى الرغم من هذه النسبة المتواضعة لسوق الشرق الأوسط السياحي ومحدودية وصغر حصة هذه المنطقة من أسواق السياحة الدولية، إلا أن البيانات تبرز ظاهرة إيجابية وهي أن هذه المنطقة تميزت بمعدلات نمو عالية في حركة السياحة الدولية . بل أن معدلات نموها خلال السنوات الممتدة بين عام ١٩٩٠ وعام ٢٠٠٠ كانت الأعلى بين جميع الأسواق العالمية، وتشير الأرقام إلى أن أعداد السياح زادت من حوالي (١٠) ملايين سائح إلى حوالي (٢٤) مليون سائح خلال الفترة المشار إليها. وسجل العام ٢٠٠٣ زيادة مطردة حيث قفز العدد إلى (٣٠) مليون سائح[٦]. ويتضمن الجدول (١)

المزيد من التفاصيل بشأن تطور أعداد السياح على المستوى الدولي وفي الأقاليم السياحية الرئيسية المعتمدة من منظمة السياحة العالمية.

ولا شك أن هذا التميز في معدلات نمو السياحة العالمية إلى منطقة الشرق الأوسط يفتح الفرص الواسعة أمام هذه المنطقة للاستفادة من حركة السياحة العالمية المتنامية وزيادة حصتها من السوق السياحية الدولية وذلك من خلال استقطاب المزيد من السياح إليها. كما أن ذلك يفتح الأبواب السياحية واسعة أمام الدول العربية التي هي جزء من إقليم الشرق الأوسط لاستقطاب المزيد من السياح. ومما يعزز من الآمال السياحية في المنطقة العربية أنها تملك موارد ومقومات سياحية غزيرة ونادرة ومتنوعة يمكن أن تجعل منها واحدة من أهم مقاصد السياحة والسفر على المستوى الدولي. فهذه المنطقة تزخر بحوالي (٤٠%) من الثروة الأثرية العالمية[٧].

وبالنسبة للحركة السياحة العالمية والإقليمية للمملكة، فإن البيانات تشير إلى اتجاهات إيجابية خلال السنوات الماضية، وهو ما يعزز فرص النمو السياحي في المستقبل. وعلى الرغم من عوامل عدم الاستقرار في منطقة الشرق الأوسط ومردوداتها السلبية على الحركة السياحية إلى المملكة، إلا أن الأرقام والمؤشرات السياحية الخاصة بالحركة السياحية أظهرت استمرار الاتجاهات الإيجابية. فقد زادت أعداد السياح إلى المملكة من حوالي (٨٥٨) ألف سائح في عام ١٩٩٤ إلى حوالي (١,١) مليون سائح في عام ١٩٩٥ أي بزيادة كبيرة مقدارها (٢٥%). واستمرت الزيادة في أعداد السياح حيث وصلت إلى حوالي (١,٤٣) مليون سائح في عام ٢٠٠٠ وإلى حوالي (١,٦) مليون سائح لكل من عامي ٢٠٠٢ و ٢٠٠٣. وقدر معدل النمو السنوي لحركة السياحة إلى الأردن بحوالي (٩%) خلال الفترة الممتدة ما بين عام ١٩٩٤ وعام ٢٠٠٣.

ويلاحظ من الجدول (٢) التذبذب الواسع في معدلات النمو السياحي خلال هذه السنوات والتي تُعزى بشكل رئيسي إلى عوامل عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي في المنطقة التي كانت تؤثر سلبياً على أعداد السياح. ويبرز التباطؤ في الحركة السياحية بشكل واضح في عامي ١٩٩٦ و١٩٩٧ حيث بقيت معدلات النمو في أعداد السياح أقل

من (٣%) خلال هذين العامين. كذلك فقد شهد عام ٢٠٠٣ تراجُعًا سلبياً حيث كان معدل النمو في الحركة السياحيـــة (-٣%) مقارنة مع عام ٢٠٠٢[(٨)]. ويعـــزى هـــذا التباطؤ إلى الاضطرابات السياسية وانعكاساتها السلبية على الأوضاع الاقتصـــادية في المنطقة وخاصة الظروف الصعبة التي واجهها العراق والتي تمثلت بالحصار والعقوبـــات الاقتصادية والمواجهات العسكرية التي أثرت سلبياً على الحركة السياحية إلى المنطقة.

جدول (١) : تطور أعداد السياح على المستوى الدولي (بالمليون)

السنة / المنطقة	١٩٩٠	١٩٩٥	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	الحصة من السوق الدولي لعام ٢٠٠٣	معدل النمو السنوي ١٩٩٠–٢٠٠٠
الأمريكيتان	٩٣	١٠٨,٧	١٢٨	١٢٠,٢	١١٤,٩	١١٢,٤	١٦,٢	%٣,٢
أوروبا	٢٨٠,٦	٣٢٢,٣	٣٩٢,٨	٣٩٠,٨	٣٩٩,٨	٤٠١,٥	٥٧,٨	%٣,٤
آسيا	٥٧,٧	٨٥,٦	١١٥,٣	١٢١,١	١٣١,٣	١١٩,١	١٧,٢	%٧,٢
إفريقيا	١٥	٢٠	٢٧,٠	٢٨,٣	٢٩,١	٣٠,٥	٤،٤	%٦,٣
الشرق الأوسط	٩,٧	١٣,٦	٢٤	٢٣,٦	٢٧,٦	٣٠,٤	٤،٤	%٩,٥
الإجمالي العالمي	٤٥٥,٩	٥٥٠,٤	٦٨٧,٣	٦٨٤,١	٧٠٢,٦	٦٩٤	%١٠٠	%٤,٢

المصدر:

١. منظمة السياحة العالمية، الإحصائيات السنوية، مدريد، إسبانيا، ٢٠٠٣.

2. Kester, John, "WTO: World Tourism Barometer", Tourism Economics, vol.10, no. 1, 2004, pp. 101-119.

جدول (٢): أعداد السياح القادمين إلى المملكة (بالآلف)

السنة	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣
العدد	٨٥٨	١٠٧٤	١١٠٢	١١٢٧	١٢٥٦	١٣٥٨	١٤٢٧	١٤٧٨	١٦٢٢	١٥٧٣
النمو %	—	٢٥%	٢,٦%	٢,٣%	١١,٤%	٨%	٥%	٣,٥%	٩,٧%	-٣%

معدل النمو السنوي حوالي (٩%)

المصدر: وزارة السياحة والآثار، الإحصاءات السنوية، ٢٠٠٣.

وتوضح هذه المعدلات بشكل لا لبس فيه أهمية الآثار الإيجابية لأجواء السلام والاستقرار في المنطقة على حركة السياحة فيها. وفي المقابل فإن الاضطرابات والأجواء المتوترة تنعكس سلبياً على الحركة السياحية. وفي كلتا الحالتين فإن هذه مؤشرات قوية على حساسية الحركة السياحية وتأثرها بالأجواء المحيطة بها.

ولقد برزت تأثيرات هذه العوامل بأبعادها الإيجابية والسلبية على الحركة السياحية من الأسواق العالمية وخاصة الأسواق الأمريكية والأسواق الأوروبية التي تتأثر بشدة بالأجواء الإيجابية والسلبية المؤثرة في الحركة السياحية. وتنعكس هذه الأجواء على البيانات والأرقام الخاصة بأعداد السياح القادمين إلى المملكة من هذه الأسواق. ويلاحظ أن هناك تذبذبات حادة والتي هي بدورها انعكاس لشدة الاضطرابات والتوترات التي كانت تمر بها منطقة الشرق الأوسط وخاصة الأوضاع المضطربة في الأراضي الفلسطينية وسنوات الحصار والمواجهة التي تعرض لها العراق بالإضافة إلى أحداث (١١) أيلول لعام ٢٠٠١ في الولايات المتحدة.

ويوضح الجدول (٣) أن أعداد السياح من الأسواق الأمريكية زادت من حوالي

(٧٠) ألف سائح في عام ١٩٩٤ إلى حوالي (١٢٦) ألف سائح في عـــام ٢٠٠٠. إلا أنــه يلاحظ التراجع الحاد للحركة السياحية من هذه الأسواق في عام ٢٠٠١ وذلك بسبب أحداث (١١) أيلول من هذا العام في الولايات المتحدة وتأثيراتها السلبية الشديدة على الحركة السياحية العالمية. واستمر تأثير أحداث أيلول حتى العام الذي تــلاه. ويمكــن القول أن أعداد السياح من الأسواق الأمريكية عادت إلى نفس ما كانت عليه تقريبــاً في عام ١٩٩٤. ففي عامي ٢٠٠١ و٢٠٠٢ بلغت أعداد السياح الأمريكيين (٧٥) ألــف و(٧٣) ألف سائح على التوالي.

وعلى الرغم من أن التراجع من الأسواق الأوروبية كان أقل حدة من الأســواق الأمريكية، فإنّها هي الأخرى واجهت صعوبات في التكيف مع الأوضــاع العالميــة المضطربة التي صاحبت (١١) أيلول في الولايات المتحدة. وتشير الأرقام إلى أن أعــداد السياح الأوروبيين قفزت من حوالي (١٩٢) ألف سائح في عام ١٩٩٤ إلى (٣٢٧) ألف سائح في عام ٢٠٠٠. إلا أن الحركة السياحية عادت وشهدت انتكاسة كبيرة حيــث تراجعت الأعداد في السنة اللاحقة إي في عام ٢٠٠١ إلى حوالي (٢٠٧) ألف ســائح. وهذا يعني أن السوق السياحي الأردني خسر خلال عام واحد حــوالي (١٢٠) ألــف سائح من الدول الأوروبية. واستمر التراجع بشكل أكثر حدة في عــام ٢٠٠٢ حيــث انحسر العدد إلى أقل مما كان عليه في عام ١٩٩٤. وعلى الرغم من التحسن الذي شهده عام ٢٠٠٣، إلا أنه كان طفيفاً. فقد زادت أعداد السياح من الأسواق الأمريكيــة إلى (٩٠) ألف سائح كما زادت أعداد السياح الأوروبيين إلى (١٨٢) ألف سائح في هــذا العام وبقي العدد الأخير هذا أقل مما كان عليه في عام ١٩٩٤[٩].

وقد تكررت نفس الظاهر في الحركة السياحية من الأسواق الأسيوية التي كانــت قد شهدت تحسناً مستمراً حيث تضاعفت خلال الفترة من عام ١٩٩٤ إلى عام ٢٠٠٠، وزادت أعداد السياح القادمة من هذه الأسواق خلال هذه الفترة من (٣٢) ألف سائح إلى (٦٦) ألف سائح. إلا أنها شهدت انتكاسة كبيرة في عام ٢٠٠١ حيــث تراجعــت الأعداد إلى حوالي (٤٦) ألف سائح. ويبدو أن الأسواق الأسيوية التي امتصت الآثــار

السلبية لأحداث (١١) أيلول في الولايات المتحدة عادت بقوة إلى الحركة السياحية الأردنية. فقد سجل عام ٢٠٠٢ زيادة جوهرية حيث قفز عدد السياح القادمين من هذه الأسواق إلى (٧٩) ألف سائح وسجل عام ٢٠٠٣ أعداداً وصلت إلى (٨٣) ألف سائح(١٠).

جدول (٣): الأسواق الرئيسية للسياحة الأردنية

وأعداد السياح القادمين منها (بالألف)

السنة / الأسواق	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣
الدول الأمريكية	٧٠	١٠	١١	١٠	١٠	١٢	١٢	٧٥	٧٣	٩٠
الدول الأوروبية	١٩	٢٥	٢٥	٢٤	٢١	٢٩	٣٢	٢٠	١٦	١٨
الدول الأسيوية وأخرى	٣٢	٤٨	٤٩	٥٠	٣٧	٥٤	٦٦	٤٦	٧٩	٨٣
دول الخليج	٥٥٣	٥٦٧	٥٧٣	٦٠٤	٧٧٣	٧٦٢	٧٧١	٩٦٣	١١٣١	١٠٦٠
إسرائيل	١١	١٠	١٢	١٢	١١	١٢	١٣	١٨	١٦	١٦

المصدر: وزارة السياحة والآثار، المصدر السابق.

ونتيجة للتراجع الكبير في أعداد السياح الدوليين فقد قامت وزارة السياحة بتكثيف حملاتها التسويقية والترويجية في الأسواق الخليجية التي هي الأقل تأثراً بالأحداث السياسية. وقامت هذه الأسواق بدور صمام الأمان للسياحة الأردنية. فقد عوضت الزيادات الكبيرة في أعداد السياح القادمين من الأسواق الخليجية عن النقص الكبير والتراجع الحاد لأعداد السياح القادمين من الأسواق الأمريكية والأوروبية والآسيوية.

وتشير البيانات السياحية إلى نمو كبير في الحركة السياحية الخليجية حيث زاد أعداد السياح القادمين من دول الخليج العربي وخاصة السعودية من حوالي (٥٥٣) ألف سائح في عام ١٩٩٤ إلى حوالي (٧٧١) ألف سائح في عام ٢٠٠٠. وسجل عام ٢٠٠١ قفزة كبيرة حيث وصلت أعداد السياح الخليجيين إلى (٩٦٣) ألف سائح. أما في عام ٢٠٠٢ فقد تضاعف العدد مقارنة مع عام ١٩٩٤ حيث وصلت أعداد السياح من السوق الخليجية في عام ٢٠٠٣ إلى حوالي (١١٣١) ألف سائح. وعلى الرغم من التراجع الطفيف في عام ٢٠٠٣ إلا أن أعداد السياح الخليجيين بقيت أكثر من مليون سائح[١١].

وعلى الرغم من التحسن الكبير في حركة السياحة إلى الأردن والزيادة الكبير في أعداد السياح، إلا أن معدل إقامة السائح بقيت تقريباً تراوح مكانها. فخلال السنوات الممتدة بين عام ١٩٩٤ وعام ٢٠٠٣ تراوحت معدلات إقامة السياح بين (٣,٦) و(٤,٦) ليلة سياحية[١٢] كما هو واضح في جدول (٤).

جدول (٤): أعداد الليالي السياحية في الأردن (بالألف)

السنة / الليالي	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣
إجمالي الليالي	٢٩٦٤	٣٥٠٥	٣٢٤٢	٣٢٤٩	٣١٨٠	٣٧٣١	٣٨٣٢	٣٢٨٣	٣٤٩٨	٣٨١٤
ليالي الأفواج السياحية	٦٢٦	١١٤١	١٠٩١	١١٣٨	١٠٧٠	١٤٢٩	١٦٧٧	٩٠٦	٥٩٩	٦٤٧
معدل الإقامة	٣,٤	٣,٨	٣,٦	٣,٩	٤,١	٤,٢	٤,٣	٤,٦	٤,٤	٤,٥

المصدر: وزارة السياحة والآثار، المصدر السابق.

وهذا مؤشر على ضعف التنوع في المنتج السياحي الأردني الذي لم يتطور إلى الدرجة التي تزيد من جاذبته وانعكاسه بالتالي على مدة إقامة السائح. وهذا يعني أن

هناك حاجة ملحة للاستمرار في تطوير وتنويع المنتج السياحي الأردني للمساعدة في إطالة مدة إقامة السائح.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن المناقشة والتحليل في هذه الورقة اقتصر على السياحة الدولية والإقليمية حصراً. وفي المقابل، فإنه لم يتم التطرق إلى السياحة الداخلية في المملكة للأسباب الآتية:

١. على الرغم من أهمية السياحة الداخلية في تنشيط الحركة السياحية الداخلية وزيادة نسب إشغال الغرف في الفنادق الأردنية، إلا أن تأثير السياحة الداخلية في المملكة ما زال محدوداً ويقل عن (٥%) من إجمالي الليالي السياحية في الفنادق.

٢. أن محدودية الحركة السياحية الداخلية ترتبط بضعف معدل الدخل الفردي وكبر حجم الأسرة الأردنية اللذين يعيقان القدرة على الإنفاق على الأنشطة السياحية. فعلى سبيل المثال فإن معدل دخل الفرد في إسرائيل هو حوالي عشرة أضعاف معدل دخل الفرد في الأردن. ولهذا نجد أن السياحة المحلية أو الداخلية في إسرائيل تقوم بدور كبير في رفع معدلات اشغال الفنادق فيها.

٣. إن السياحة الداخلية المحدودة تقتصر بشكل رئيسي على المناسبات مثل الأعياد والعطلات القصيرة التي تشهد طلباً كبيراً على السياحة وخاصة في منطقة العقبة. كما أن صغر مساحة المملكة ومحدودية المواقع السياحية الاستجمامية يحدان من تنشيط السياحية الداخلية.

٤. أن هناك خلطاً في مفاهيم التَنَزُّه والسياحة الداخلية من ناحية والرحلات السياحية وزيارة المواقع السياحية لأقل من (٢٤) ساعة من ناحية أخرى. لهذا فإن جزءاً كبيراً من الرحلات السياحية الداخلية لا تعتبر سياحة لأنها تكون لأقل من (٢٤) ساعة ولا يترتب عليها استخدام المرافق الفندقية والمبيت فيها، وهذا لا يتفق مع تعريف السياحة.

٥. إن البيانات والإحصائيات المتوفرة عن حركة السياحة الداخلية شحيحة وغير

متوفرة بالشكل الذي يجعلها صالحة لغايات التحليل العلمي الرصين.

٦. أن القطاعين العام والخاص في المملكة يركزان على السياحة العالمية والإقليمية نظراً لأهميتها في توفير العملات الصعبة وهي الميزة التي لا توفرها الحركة السياحية الداخلية.

إلا أن الأسباب أعلاه لا تبرر ضعف الاهتمام الذي تواجهه السياحة الداخلية في المملكة، وتدعو هذه الدراسة إلى أهمية إيلاء المزيد من العناية والاهتمام لهذا النوع من السياحة.

ثانياً: الاستثمارات السياحية

نظراً للآثار الاقتصادية الإيجابية الواسعة لقطاع السياحة على مجمل الاقتصاد الوطني، فقد أولت الحكومات الأردنية المتعاقبة عناية واهتماماً واسعاً بتطوير الخدمات والمرافق السياحية. وتم توجيه اهتمام خاص لمرافق الإيواء الفندقي نظراً لأهميتها وتأثيرها المضاعف على بقية الأنشطة السياحية. وتعتبر صناعة السياحة في مقدمة القطاعات الاقتصادية العالمية التي تستقطب رؤوس أموال واستثمارات مكثفة في مرافقها وخدماتها وتسهيلاتها.

٧. وقد قدرت استثمارات القطاع السياحي على المستوى العالمي بحوالي (٧٨٠) مليار دولار في عام ١٩٩٨ وزاد حجم الاستثمارات عن (٩٠٠) مليار دولار في عام ٢٠٠٠ ومن المتوقع أن يرتفع إلى حوالي (١,٨) تريليون دولار في عام ٢٠١٠[١٣]. كذلك يوفر القطاع السياحي فرص عمل واسعة وتشير البيانات إلى أن واحدة من كل عشر وظائف على المستوى الدولي هي في مجال السياحة.

٨. وشهدت المملكة نمواً مطرداً وكثافة في الاستثمارات السياحية وخاصة في الفنادق التي تزايدت أعدادها بمعدلات غير مسبوقة. فقد تضاعفت أعداد الفنادق السياحية من (١٢٩) فندقاً في عام ١٩٩٤ إلى (٢٧٨) فندقاً في عام ٢٠٠٠، واستمرت الزيادة حتى وصلت إلى ٣١٤ فندقاً في عام ٢٠٠٣. وصاحب الزيادة في أعداد الفنادق

زيادة كبيرة أيضاً في أعداد الغرف الفندقية التي قفزت من حوالي (٧٢٥٠) غرفة في عام ١٩٩٤ إلى حوالي (١٥) ألف غرفة في عام ٢٠٠٠، واستمرت اتجاهات الزيادة حيث وصلت أعداد الغرف إلى حوالي (١٧٨٠٠) غرفة في نهاية عام ٢٠٠٣[١٤] ويجب الإشارة إلى أن جزءً مهماً من الزيادة في أعداد الفنادق والغرف الفندقية صاحبت الزيادة الناجمة عن التعامل مع بنايات وعمارات الشقق الفندقية وغرفها باعتبارها فنادق سياحية وذلك بعد أن تم تصويب أوضاعها لهذه الغاية استجابة للأنظمة السياحية المعدلة بعد عام ١٩٩٧.

٩. وفي المقابل فقد سجلت الاستثمارات في المشاريع الفندقية نمواً كبيراً حيث قفز حجم الاستثمارات من حوالي (٥٩) مليون دينار في عام ١٩٩٤ إلى حوالي (١١٢٠) مليون دينار في عام ٢٠٠٠. وكانت هذه الفترة قد شهدت ولادة عدد كبير من فنادق الخمسة نجوم التابعة لسلاسل فندقية دولية مثل فنادق حياة وموفنبيك وشيراتون ورويال والفورسيزون والمريديان بالإضافة إلى فنادق الهوليداي إن وبريستول وإمبريال. واستمر النمو في الاستثمارات الفندقية حيث بلغت حوالي (١٢٤٤) مليون دينار في عام ٢٠٠٣.

١٠. كما تم خلال نفس الفترة الممتدة ما بين عامي ٩٤ و٢٠٠٣ إقامة (١١) مشروعاً سياحياً في مجالات مدن التسلية والترويج السياحي بالإضافة إلى مشروعين سياحيين لمراكز المؤتمرات. وقد بلغ إجمالي الاستثمارات في هذه المشاريع حوالي (٤٩) مليون دينار نهاية عام ٢٠٠٣. ويتضمن الجدول (٥) المزيد من التفاصيل الخاصة ببيانات أعداد المشاريع الفندقية والغرف الفندقية والاستثمارات التراكمية المرادفة لها[١٥].

جدول (٥): المشاريع الفندقية السياحية واستثماراتها في الأردن

السنة	عدد المشاريع الفندقية السياحية	نسبة الزيادة *	عدد الغرف الفندقية	نسبة الزيادة	الاستثمارات التراكمية (مليون دينار)	نسبة الزيادة
١٩٩٤	١٢٩	%٢	٧٢٥٠	%٣	٥٩	%٧
١٩٩٥	١٤٨	%١٥	٨٥٦٥	%١٨	٩٦	%٦٣
١٩٩٦	١٦١	%٩	٩٤٠٦	%١٠	١٨١	%٨٩
١٩٩٧	١٧٥	%٩	١٠١٤٧	%٨	٣٠٠	%٦٦
١٩٩٨	٢١١	%٢١	١١٥١٣	%١٣	٥٠٨	%٦٩
١٩٩٩	٢٤٧	%١٧	١٣٧٨١	%٢٠	٦٠٧	%١٩
٢٠٠٠	٢٧٨	%١٣	١٥٠٩١	%١٠	١١١٩	%٨٤
٢٠٠١	٢٩٨	%٧	١٦٨٨٠	%١٢	١٢٢٩	%١٠
٢٠٠٢	٣٠٩	%٤	١٧٤٠٠	%٣	١٢٣٢	%٢
٢٠٠٣	٣١٤	%٢	١٧٨٠٨	%٢	١٢٤٤	%١

المصدر: مؤسسة تشجيع الاستثمار، الإحصاءات السنوية، عمان، الأردن، ٢٠٠٤.

* حسبت نسب الزيادة من قبل الباحث.

أما بالنسبة لمصادر الاستثمارات في الفنادق السياحية في المملكة، فإن الجدول (٦) يشير إلى أنها جاءت من ثلاثة جهات هي المصادر المحلية والمصادر العربية والمصادر الأجنبية. وشكلت المصادر المحلية أكثر من نصف الاستثمارات في الفنادق حيث بلغ مجموعها منذ عام ١٩٩٤ حتى نهاية عام ٢٠٠٣ حوالي (٦٩٠) مليون دينار أو ما يعادل حوالي (٥٥%) من إجمالي الاستثمارات الفندقية خلال هذه الفترة. وشكلت المصادر الأجنبية وخاصة الأوروبية حوالي (٢٦%) من إجمالي الاستثمارات الفندقية حيث بلغ مجموعها خلال الفترة المشار إليها حوالي (٣١٨) مليون دينار وجاءت الاستثمارات العربية بالمرتبة الثالثة حيث بلغ مجموعها خلال الفترة ما بين ١٩٩٤ إلى ٢٠٠٣ حوالي (٢٣٧) مليون دينار أي بنسبة (١٩%) تقريباً من إجمالي الاستثمارات الفندقية (جدول ٦). ويلاحظ من الجدول أن السنوات الثلاث التي أعقبت أحداث (١١) أيلول لعام ٢٠٠١ في الولايات المتحدة شهدت تراجعاً حاداً في حجم الاستثمارات حيث انزلقت إلى حوالي (٦١) مليون دينار في عام ٢٠٠١. وتدنت إلى (٣) مليون دينار وحوالي (١٢)

مليون دينار في عامي ٢٠٠٢ و ٢٠٠٣ على التوالي[١٦].

جدول (٦): مصادر الاستثمارات السياحية في المشاريع الفندقية

(بالمليون دينار)

السنة	المحلية	العربية	الأجنبية	الإجمالي
١٩٩٤	٣٩,٦	١٩,٤	--	٥٩
١٩٩٥	٢٤,٤	١٣	--	٣٧,٤
١٩٩٦	٦٦,٤	١٣,٤	٤,٨	٨٤,٦
١٩٩٧	٦٧	--	٥١,٦	١١٨,٦
١٩٩٨	١٢١,٥	٣٣	٥٣,٦	٢٠٨,١
١٩٩٩	٨٢,٤	٤,٨	١٢	٩٩,٢
٢٠٠٠	٢٢١,٧	١٥٠,٥	١٩٠	٥٦٢,٢
٢٠٠١	٤١,٥	١٣	٦	٦٠,٥
٢٠٠٢	٣	--	--	٣
٢٠٠٣	١١,١	١,٢	--	١٢,٣
الإجمالي	٦٨٩,٥	٢٣٦,٥	٣١٨	١٢٤٤
النسبة	%٥٥	%١٩	%٢٦	%١٠٠

المصدر: مؤسسة تشجيع الاستثمار، نفس المصدر.

وهذا يشير إلى الحساسية العالية التي تتميز بها صناعة السياحة واستثماراتها تجاه الاضطرابات السياسية والاقتصادية وعوامل عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي المختلفة في أسواق السياحة والسفر. وهي الظاهرة التي استفحلت في أعقاب أحداث (١١) أيلول في الولايات المتحدة وما تبعها من تراجع حاد في حركة السياحة والسفر بسبب المخاوف الأمنية والإجراءات الشديدة المصاحبة لها والتي تحولت إلى معوقات وعوامل طاردة للسياحة خاصة في الولايات المتحدة وأوروبا.

ولا بد من الإشارة إلى أن الاستثمارات السياحية في المشاريع الفندقية تكثفت كاستجابة لتزايد الطلب على المنتج السياحي الأردني والذي أوضحته بيانات النمو

السنوي في حركة السياحة إلى المملكة. كما أن هذه الاستثمارات تكثفت نتيجة مجموعتين من العوامل، فالمجموعة الأولى ارتبطت بالالتزام الحكومي ممثلاً بالقطاع العام في الاستثمار في مشاريع البنية التحتية وكمبادرة منه لتوفير مرافق وخدمات البنية التحتية الرئيسية من طرق وشوارع ومياه وصرف صحي وكهرباء واتصالات. وقدرت الاستثمارات الحكومية في مشاريع البنية التحتية بأكثر من (١٦٥) مليون دينار خلال الفترة الممتدة من عام ١٩٩٤ إلى عام ٢٠٠٣[١٧]. وجاءت معظم الاستثمارات من مصادر تمويلية من البنك الدولي وبنك اليابان للتعاون الدولي.

أما المجموعة الثانية من العوامل فقد ارتبطت بإصدار التشريعات والقوانين والأنظمة التي وفرت الحوافز التشجيعية لاستقطاب الاستثمارات ورؤوس الأموال باتجاه المشاريع السياحية وخاصة في مشاريع الفنادق. وأصدرت الحكومة قانون تشجيع الاستثمار في عام ١٩٩٥ وتعديلاته اللاحقة للمساواة في المعاملة بين المستثمر الأردني وغير الأردني. وتضمن القانون حوافز تمثلت بإعفاء الموجودات الثابتة للمشاريع السياحية وخاصة الفندقية منها من الرسوم والضرائب وإعفاء المشاريع من ضريبتي الدخل والخدمات الاجتماعية لمدة عشر سنوات. كما اشتمل على إعفاءات إضافية للمشاريع الفندقية ومدن التسلية ومراكز المؤتمرات والمعارض من الرسوم والضرائب على مشترياتها من الأثاث والمفروشات لغايات التحديث والتجديد مرة كل سبع سنوات[١٨].

ثالثا: اختبار الفرضيات

تم اختبار الفرضيات من خلال حساب معاملات الارتباط بين المتغير الذي تمثله أعداد السياح القادمين إلى الأردن منذ عام ١٩٩٤ حتى عام ٢٠٠٣ (س١) وأربعة متغيرات أخرى. هي أعداد الليالي السياحية (س٢) وأعداد الفنادق (س٣) وأعداد الغرف الفندقية (س٤) وأحجام الاستثمارات السياحية في الفنادق (س٥) وذلك لنفس الفترة. وقد تم التعامل مع متغيري أعداد الفنادق وأعداد الغرف الفندقية باعتبارهما إلى حد كبير متغيراً واحداً. كما تم قياس مقدار العلاقة الارتباطية بين أعداد السياح

وأحجام الاستثمارات السياحية. ونظراً لأن أعداد الليالي السياحية (س١) تمثل إلى حد كبير معدلات اشغال الغرف الفندقية، فقد تم إدخاله للتعرف على العلاقة بينه وبين المتغيرات الأخرى.

وتم إدخال البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson). وجاءت نتائج التحليل كما في الجدول (٧).

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)

	س١	س٢	س٣	س٤	س٥
س١	١,٠٠	٠,٦٧١ *	٠,٩٨٠ **	٠,٩٨٢ **	٠,٩٥٠ **
س٢		١,٠٠	٠,٦٤١ *	٠,٦٣٢ *	٠,٥٨٦
س٣			١,٠٠	٠,٩٩٨ **	٠,٩٨٦ **
س٤				١,٠٠	٠,٩٨٢ *
س٥					١,٠٠

*** ذات دلالة إحصائية في مستوى (٠,٠١)**

*** *ذات دلالة إحصائية في مستوى (٠,٠٥)**

حيث إن:

س١: أعداد السياح القادمين إلى المملكة.

س٢: أعداد الليالي السياحية في الغرف الفندقية.

س٣: أعداد الفنادق.

س٤: أعداد الغرف الفندقية.

س٥: الاستثمارات الفندقية (مليون دينار أردني).

اختبار الفرضية الأولى:

نصت هذه الفرضية العدمية على عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعداد السياح (س١) من ناحية وأعداد الغرف الفندقية (س٤) من ناحية أخرى.

ونظراً لأن معامل الارتباط بين هذين المتغيرين هو (٠,٩٨) فإن هذا يشير إلى دلالة إحصائية في مستوى (٠,٠١). وتعني هذه النتيجة رفض فرضية العدم. وهذا يشير في المقابل إلى علاقة ارتباطية قوية وذات دلالة بين الزيادة المستمرة في إعداد السياح والزيادة المستمرة في أعداد الغرف الفندقية (جدول ٧).

وعلى الرغم من العلاقة القوية بين أعداد السياح (س١) وأعداد الغرف الفندقية (س٤)، إلا أن العلاقة كانت أضعف بين أعداد السياح (س١) والليالي السياحية (س٢)، فقيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين هو (٠,٦٧١). وهذا يعني أن هناك علاقة إيجابية بين هذين المتغيرين في مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما أن هناك علاقة إيجابية في مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الليالي السياحية (س٢) وأعداد الغرف الفندقية (س٤).

إلا أن النتائج تشير إلى أن عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعداد الليالي السياحية (س٢) وأحجام الاستثمارات الفندقية (س٥) حيث أن معامل الارتباط بينهما هو (٠,٥٨٦)، وهو ما يدعو إلى مزيد من الدراسة والتحليل للتعرف على أسباب العلاقة الضعيفة بين هذين المتغيرين الهامين.

اختبار الفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية العدمية على عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعداد السياح وأحجام الاستثمارات في الفنادق في الأردن .

وبما أن قيمة معامل الارتباط هي (٠,٩٥) وذات دلالة إحصائية في مستوى (٠,١) كما في الجدول (٧)، فإن هذا يعني رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية قوية بين هذين التغيرين، وهذا يعني أن الزيادة المطردة في أحجام الاستثمارات السياحية في الفنادق كانت ترتبط بشكل وثيق مع الزيادة المستمرة في أعداد السياح القادمين إلى المملكة.

النّتائج:

في ضوء استعراض مؤشرات النمو الرئيسية في الحركة السياحية إلى الأردن الـتي تمثل جانب الطلب على المنتج السياحي الأردني وعامل العرض الرئيسي وهو الفنـادق وأعداد الغرف الفندقية وانعكاساهما على أحجام الاستثمارات فيهما، فإنـه يمكـن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

١. أن التحول الواسع والكبير لبناء صناعة سياحة أردنية متقدمة بـدأت بشـكل واضح عام ١٩٩٤ الذي شهد ولادة اتفاقية السلام الأردنيـة الإسـرائيلية ومـا صاحبها من آمال واسعة لازدهار سياحي كبير في منطقة الشرق الأوسط بشكل عام وبين الأردن وإسرائيل بشكل خاص.

٢. لقد تعمقت القناعات في أسواق رأس المال وبين المستثمرين بأهمية الاستثمار في قطاع السياحة في الأردن. ومع آمال السلام في المنطقة فقد تكثفت الاستثمارات وتم استقطاب رؤوس الأموال للمشـاريع الفندقيـة في المملكـة وأسـهمت الاستثمارات الخارجية من الدول العربية والدول الأوروبية بحوالي (٤٥%) مـن إجمالي الاستثمارات في المشاريع الفندقية في المملكة، بينما أسهمت الاستثمارات ورؤوس الأموال المحلية بحوالي (٥٥%) من هذا الإجمالي.

٣. أن الطلب المتنامي على المنتج السياحي الأردني والذي تمثل في النمو المتزايـد في أعداد السياح صاحبه استجابة واسعة لتوفير المزيد من الفنادق والغرف الفندقية. وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى العلاقة الوثيقة والقوية بـين هـذين العاملين المهمين أي الزيادة في أعداد السياح من ناحية والنمو في أعداد الفنادق والغرف الفندقية من ناحية أخرى.

٤. أن النمو المطرد في أعداد السياح وأعداد الفنادق صاحبه زيـادة مسـتمرة في أحجام الاستثمارات الفندقية وهو ما يعكس العلاقة القوية والوثيقة بين أعـداد الفنادق والغرف الفندقية من ناحية وأحجام الاستثمارات من ناحية أخرى.

٥. أشار التحليل الإحصائي إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين أعداد الليالي السياحية في المملكة وأحجام الاستثمارات السياحية، وهذا يعني أن هناك خللاً في العلاقة بين هذين المتغيرين المهمين مما يستدعي المزيد من الدراسة والتحليل للعلاقة بينهما في الدراسات السياحية القادمة.

التوصيات:

إن هذه الدراسة ونتائجها يمكن أن تفتح المجال واسعاً لمزيد من الدراسات اللاحقة المعتمدة على أشكال متعددة من التحليلات الإحصائية، لا سيّما في المجالات الآتية:

١. هناك حاجة لتحليل العلاقات بين الزيادات المختلفة في فئات السياح القادمين إلى المملكة وفئات الفنادق السياحية التي تتدرج في تصنيفاتها من مستوى نجمة إلى مستوى خمس نجوم. وتوصي هذه الدراسة بإجراء تحليل إحصائي للعلاقات الارتباطية بين فئات السياح الدوليين وخاصة أولئك القادمين من الأسواق الأمريكية والأوروبية والنمو الذي شهده قطاع الفنادق والاستثمارات فيه. كما أن هناك حاجة لتحليل المزيد من العلاقات بين هذه الفئات من السياح وفئات الفنادق المصنفة وأحجام الاستثمارات في كل فئة فندقية.

إن ما يدعو إلى هذا التحليل المقترح وجود ظاهرة معروفة في سوق السياحة الأردنية وخاصة فيما يتعلق بالسياحة الإقليمية. فالسياح الذين يأتون من المناطق المجاورة للمملكة وخاصة الخليجيين يبتعدون عن استخدام الفنادق لصالح البيوت والشقق السكنية المستأجرة وذلك للطبيعة المحافظة للأسر الخليجية وكبر حجم أفراد الأسرة. وكانت بعض الدراسات قد أشارت إلى أن حوالي (٨٥%) من السياح الخليجيين يفضلون استخدام البيوت والشقق السكنية المستأجرة[١٩].

٢. إن هناك حاجة إلى دراسة وتحليل العلاقات الارتباطية بين أعداد السياح والفنادق واستثماراتها على مستوى المناطق السياحية الرئيسية وخاصة في البتراء والعقبة ومنطقة البحر الميت وعجلون. ذلك أن الاختلافات بين فئات السياح الخليجيين وفئات السياح الدوليين تنعكس على طبيعة العلاقات بين أعدادهم وأعداد الفنادق

والغرف الفندقية في المناطق السياحية الرئيسية.

٣. توصي هذه الدراسة أيضاً بإجراء مزيد من التحليل في لعلاقات الارتباطية بين أعداد الفنادق والغرف الفندقية من ناحية، ومعدلات ونسب الاشغال في هذه الفنادق على المستوى الوطني بشكل عام وعلى مستوى المناطق السياحية الرئيسية بشكل خاص.

٤. تقترح هذه الدراسة على الباحثين القيام بمزيد من التحليل والمناقشة للعلاقة الضعيفة والخلل بين أعداد الليالي السياحة في الفنادق الأردنية وأحجام الاستثمارات الفندقية.

٥. نظراً لأهمية الاستثمارات ورؤوس الأموال في تحقيق النهضة السياحية في المملكة، فإن الاستمرار في استقطاب رؤوس الأموال والاستثمارات للمشاريع السياحية وخاصة الفندقية منها يتطلب مراجعة مستمرة ودورية للتشريعات والقوانين الاستثمارية لتوفير المزيد من الحوافز والمزايا لتشجيع المستثمرين وأصحاب رؤوس الأموال واستقطاب استثماراتهم السياحية. مع العلم بأن سياسة جذب الاستثمارات تعتبر واحدة من أهم المرتكزات الاقتصادية لحفز النمو الاقتصادي في المملكة.

توثيق الإشارات الواردة في المتن:

١. لمزيد من التفاصيل حول أهمية الاستثمارات في الفنادق انظر:

أ. حسن جليلة حسنين، **اقتصاديات السياحة**، الإسكندرية، الدار الجامعية، ٢٠٠٠.

ب. حمدي عبد العظيم، **اقتصاديات السياحة**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ١٩٩٧.

ت. خالد مقابلة، "**واقع وآفاق الاستثمار السياحي في الأردن**"، مجلة اربد للبحوث والدراسات، المجلد الرابع، العدد الثاني، ٢٠٠٠، ص ص ١٤٧ – ١٧٨.

- Adrian, Bull, **The Economics of Travel and Tourism,** Sydney, Longman, 1997.
- A. Dixit and P. Robert, **Investment under Uncertainty,** Princeton University Press, 1994.
- C. L. Jenkins, **Tourism in Developing Countries**, N.Y., John Wiley & sons, 1994.
- S. R. Wanhill, "**Which Investment Incentives for Tourism**", Tourism Management, vol. 7, no. 1, 1986, pp. 2-7.

٢. **المصادر السابقة.**

٣. خالد مقابلة، **المصدر السابق**، ص ٣.

4. Dennis Foster, **Introduction to Travel and Tourism**, N.Y., John Wiley, 1994.

5. John Kester, "WTO: **World Tourism Barometer**", Tourism Economics, vol.10, no. 1, 2004, pp. 101-119.

٦. **المصدر السابق.**

٧. خالد مقابلة، "**صناعة السياحة في الوطن العربي: التفاعل والتأثيرات**"، مجلة الرابطة، المجلد الرابع، العدد ١و٢ إبريل، ٢٠٠٤، ص ٤١.

٨. وزارة السياحة والآثار، **الإحصاءات السنوية**، عمان، الأردن، ٢٠٠٣.

٩. **نفس المصدر.**

١٠. **نفس المصدر.**

١١. **نفس المصدر.**

١٢. **نفس المصدر.**

١٣. خالد مقابلة، **المصدر السابق**، ص ١٤٥.

١٤. وزارة السياحة والآثار، **المصدر السابق.**

١٥. مؤسسة تشجيع الاستثمار، **الإحصاءات السنوية**، عمان، الأردن، ٢٠٠٣.

١٦. **نفس المصدر.**

١٧. انظر:

1st. Japan Bank for International Cooperation (JBIC), **The Tourism Sector Development Project**, Tokyo, Japan, 1999- 2003.

2nd. Japan International Cooperation Agency (JICA), **The Study on Tourism Development Plan in Jordan**, Tokyo, Japan, 1996.

3rd. The World Bank, **Second tourism Development Project**, Washington, 1999.

١٨. مؤسسة تشجيع الاستثمار، **قانون وأنظمة تشجيع الاستثمار وتعديلاته**، عمان، الأردن، ١٩٩٧.

19. Japan International Cooperation Agency (JICA), **The Preparation of The Study of Tourism Development Plan in Syria**, Tokyo, Japan, 1998.

الفضاء الروائي في رواية "الطواف حيث الجمر" لبدرية الشحي

دراسة تحليلية

آسية بنت ناصر بن سيف البوعلي

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة السلطان قابوس

ملخص البحث:

موضوع هذا البحث هو: (الفضاء الروائي فى رواية "الطواف حيث الجمر" لبدرية الشحي: دراسة تحليلية).

يستند البحث إلى المنهج التأويلي، بغية الكشف عن حقيقة الخطاب الأدبي، والوقوف على جمالياته، وذلك بتناول الفضاء الروائي بأقسامه الثلاثة: الموطن الأم (عمان)؛ البحر؛ أرض المفر (أفريقيا).

ومن بين الدوافع وراء إعداد هذا البحث أن الفضاء الروائي لم يحظ بدراسة مستقلة في التناولات السابقة التي عرضت للرواية، رغم أنه يتجاوز دوره، بوصفه خلفية تقع عليها الأحداث، إلى الكشف عن دلالات عميقة وردت تارة بتقنية الوصف، وأخرى بتوظيف الرمز، وثالثة بواسطة الصورة الفنية. فضلاً عن أن قراءتنا لهذا الفضاء لا تأتي بمعزل عن بقية العناصر الأخرى للرواية، استناداً إلى أنه يعد بؤرة فنية تجتمع فيها عناصر الرواية وتتشابك، وإلى أن الفهم الصحيح له، لا يتأتى إلا بالنظر إليه في علاقته بها.

The Notion of Space in Badriyah Al_Shehhi's Novel "At Tawaf Hytho Al-Jamr": An Analytical Study

Aseyah Bint Nasser Bin Seif Al- BuAli

Department of Arabic Language & Literature

College of Arts & Social Sciences

Sultan Qaboos University

Abstract

This research studies the notion of space in the novel entitled "Al Tawaf Hytho Al Jamr" (Perambulating Around Embers) by Badriayah Al Shehhi. In the analysis, the Hermeneutics methodology is used with the aim of revealing the nature of this literary discourse and its aesthetic value. To achieve this aim, the notion of space is studied by considering the three locations presented in the novel, namely the native land (Sultanate of Oman), the sea and the land of escape (East Africa).

One of the motives for undertaking this research stems from the fact that the previous studies of the abovementioned novel have not given the notion of space the attention it deserves although this space helps to reveal deep implications in the text and is not confined to the presentation of background events. These implications are expressed using descriptions, symbols and figurative language. However, it must be pointed out that the other elements of the novel are taken into consideration when studying the notion of space in this novel since this space is of central artistic value where the elements of the novel are intertwined. Hence, the notion of space cannot be understood in isolation, but must be studied in relation to the rest of the elements that make up the novel.

الفضاء الروائي في رواية "الطواف حيث الجمر" لبدرية الشحي دراسة تحليلية

تمهيـــــد:

الفضاء الروائي هو المسرح الروائي برمته، حيث تعد الأمكنة الروائية جزءاً منـــه. ويعد هذا المصطلح موضع اهتمام دارسي الرواية، الأمر الذى نتج عنه مجموعـــة مـــن المصطلحات المختلفة المرتبطة به.

ولما كان المكان - باعتباره جزءاً من الفضاء الروائي - يتعدى كونه مجرد موضـــع في الواقع المعيش، أو خلفية صامتة تقع عليها أحداث الرواية، فإنه عنصر غالب فيهـــا، حامل للدلالة، يمثل محوراً أساسياً من محاور عناصر الرواية؛ ومن ثم يعد المكان جـــزءاً من خصوصية العمل الأدبي وأصالته. والبناء اللغوي فيه يجعله شيئاً مختلقاً، أي مُتخيَّلاً؛ إذ ليس بالضرورة أن يكون له وجود فعلي فى الواقع الخارجى، وذلك باعتباره بنـــاء لغويا "تقيمه الكلمات انصياعاً لأغراض التخييل وحاجته، فالمكان، إذًا، نتاج مجموعة من الأساليب اللغوية المختلفة والمختَلَقة"[١]. ومن ثم يرى بعض الدارسين أن "عبقريـــة الأدب حقاً، حَيِّزُهُ"[٢]، وأن الجانب الجمالي للمكان يعد أحد معايير الحكم على جودة الرواية والقدرات الفنية للروائي.

دوافع الدراسة:

إن دراستنا لعنصر الفضاء الروائي في رواية "الطـــواف حيـــث الجمـــر" لبدريـــة الشحي[٣]، تعززها مجموعة من الدوافع؛ فالرواية التي تعد أول رواية لقاصَّة عُمانية، ما هي إلا صدى فني للوجود العُماني في المهجر الأفريقي[٤]؛ إذ تجسد حـــدث هـــروب "زهرة"، البطلة، ابنة الثلاثين عاماً، من منطقة "نزوى" بسلطنة عُمـــان إلى الأراضـــي الأفريقية عبر البحر، بحثاً عن تحقيق الذات بِنَيْل الحرية والاستحواذ علـــى الســـلطة،

وسعياً وراء حبيبها، "سالم" ابن عمها، الذى تركها مهاجراً إلى أفريقيا ليتزوج من امرأة أفريقية، تاركاً إياها تعاني لوعة الفراق، وتكابد حياة نمطية رتيبة، يؤرقها فيها شعور مفعم بالقمع والقهر مثلها في ذلك مثل بقية النساء في مجتمعها. وحين بلغ القمع أشُدَّه متمثلاً في إرغامها على الزواج ممن لا ترغب، وهو "عبد الله" ابن عمها، الذى يصغرها سناً، كان قرارها بالهروب من موطنها الأم، متحملة في رحلة الهروب هذه كل صنوف الإهانات لا سيما ما صدر من جنس الرجال مثل: النُّوخَذَة "سلطان" أحد الركائز الأساسية في عملية الهروب ... وتتوالى أحداث الرواية حتى وصول زهرة إلى أفريقيا، واستقرارها فيها، وزواجها من البحار "صالح"، وإحساسها الدائم بالندم على اقترافها فعلة الهروب تاركة والديها يتمرَّغان في وَحْل الفضيحة والعار، فضلاً عن فشلها الذريع في الوصول إلى سالم، وتحقيق حلمها المنشود؛ الحرية(٥).

إن الفضاء الروائي، بما فيه من تقسيم ثلاثي للمكان: الموطن الأم (عُمان)؛ البحر؛ أرض الْمَفَرّ (أفريقيا) - بما يندرج تحتها من مفردات مكانية - لم يحظ بدراسة مستقلة ومتأنية في القراءات التي عرضت للرواية موضوع الدراسة.

ففي قراءة بعنوان "الطواف حيث الجمر: بدرية الشحي اللاوَحْدَوِيَّة في تحليل النص السَّرْدِيّ"، انصبّ الاهتمام على إثبات أن النص السردي في الرواية قائم على اللاوحدوية، حيث إن الرواية مبنية على تقاسم الأدوار بين عناصرها الفنية، انطلاقاً من تقنية الرواية الحديثة التي ترى أن السرد الروائي لم يعد يهتم بوجود شخصية بطولية واحدة، كما لا يؤمن بواحدية الحدث أو الحبكة أو الزمان أو المكان؛ فالأدوار في النص السردي الحديث تتنوع وتتوزع بين عِدّة عناصر فنيّة(٦).

وقد اهتمت قراءة أخرى بتصنيف لغة السَّرْد عبر صفحات الرواية؛ حيث تشكّلت من نسيج من المصطلحات والتعليقات التي تعبر عن العنصرية. وخلصت القراءة إلى أن الرواية سطحية هزيلة، تفتقر إلى المضمون على المستويين: السردي، والفكري(٧).

وفي قراءة ثالثة، قدمت باحثة بولندية، عرضاً لأحداث الرواية ضمن مؤلف حوى نماذج من الكتابات العُمانية النثرية والشعرية. وأشارت الباحثة في هذا العرض إلى أن

طبيعة أحداث رواية الطواف حيث الجمر لها علاقة بالوضع الاجتماعي للمرأة، وهو وضع تُقيِّدُه قوانين منبثقة من عادات وتقاليد معينة"[٨]، كما أشارت الباحثة إلى تناول الرواية لقضية العبودية، واحتوائها على شخصيات تنتمي إلى فئات اجتماعية مختلفة تتصف بالسطحية ويكتنفها بعض الغموض، ومع ذلك فقد استطاعت الرواية جذب انتباه القارئ[٩].

وجدير بالذكر أن الباحثة سردت في المؤلَّف ذاته، أحداثاً لنماذج من القصص القصيرة لبدرية الشحي، لافتة النظر إلى أن موضوعات تلك القصص "وطيدة الصلة بتراث معين وتقاليد، وكذا بقضايا تتعلق بالمجتمع والدين والأسرة (العُمانية)"[١٠].

وثمة دراسة أكاديمية تناولت تحليل الخطاب السردي في رواية "الطواف حيث الجمر"، وذلك ضمن ما تناولته من تحليل للخطاب النَّسَوِيِّ لروايات من تأليف كاتبات من دول مجلس التعاون الخليجي.

والباحثة التي اهتمت بتحديد تقنيات الخطاب الروائي في الروايات وتحليل مكوناته وفقاً للأنساق السردية، خلصت إلى أن رواية بدرية الشحي تنتمي إلى النسق التقليدي في السرد الروائي، وأن اللغة فيها لم توظَّف بوصفها أداة إنتاج، بل أداة توصيل للمعلومة أو الفكر أو الرأي، كما أن الحوار فيها يقترب من العامية الدارجة. وموضوع الرواية انْصَبَّ على الطبقية الاجتماعية والعنصرية القائمة بين العرب السادة والأفارقة العبيد، وشخصيات الرواية تتسم بالبساطة وهي غير مقنعة، فضلاً عن أن شخصية البطلة مُحَمَّلَةٌ بكثير من أفكار المؤلِّفة أو الساردة وآرائها[١١].

وبناء على ما تقدم، ونظراً لما أسفر عنه تأملنا لعنصر الفضاء الروائي من أنه يمثل ركيزة أساسية ومنبعاً لمختلف دلالات النص الروائي، منقسمًا ثلاثة أماكن موضوعية: الموطن الأم؛ البحر[*]؛ أرض المفر، فضلاً عن أن سُبُلَ إتّيان هذا الفضاء تتنوع بين الوصف واستخدام الصورة الفنية وتوظيف الرمز، مع اختلاف وظائف تلك السبل داخل سياق النص - لكل هذه الأسباب مجتمعة، آثرنا اختيار الفضاء الروائي موضوعاً للدراسة.

منهج الدراسة:

لعل أنسب منهج لدراستنا التحليلية للفضاء الروائي، بغية الكشف عن مضامينه، هو المنهج التأويلي، استناداً إلى "أن شيئاً ما داخل النص أو خارجه ينبغي أن يُوَضَّح؛ أن المعنى الذي يمكن إدراكه مباشرة يجب اعتباره فقط نقطة انطلاق لاستفسار سوف تكون نتيجته النهائية معنى ثانياً"[١٢].

والتأويل الذي يتولد من الفجوة التي غالباً ما تكون بين معنيين، هو الذي يسمح بالتعامل مع النص بانفتاح، إذ "به نبحث عن احتمالات المعنى، ونَنَقِّبُ فى الطبقات المفهومية للقول، ونستكشف الاتجاهات الفكرية للخطاب"[١٣]. ذلك لأنّ النص لا يقول الحقيقة وإنما "هو خطاب يُثْبِتُ جدارته ويخلق حقيقته"[١٤]؛ وبعبارة أخرى، يفتح علاقة مع الحقيقة؛ فالنص "ليس بأطروحاته وبياناته، بل بما يتأسس عليه ولا يقوله؛ بما يضمره ويسكت عنه"[١٥].

وغنيٌّ عن البيان أن تحليلنا للفضاء الروائي، وما يندرج تحته من أماكن تحوي مفردات مختلفة، لن يكون بمنأى عن شكله الذي قد يتمثل فى مواصفات النوع والحجم والارتفاع والانخفاض واللون وزوايا الحركة وغيرها؛ ذلك لأن "العمل الفني الأصيل يقوم فيه الشكل (أي طريقة البناء) بنفس الدور الذى يقوم به المضمون"[١٦]، فضلاً عن أن تحليلنا للفضاء الروائي لن يتم بمَعْزِلٍ عن سائر العناصر الأخرى؛ إذ إنه بؤرة فنية تجتمع فيها شبكة من العلاقات تؤلّفُ بين مختلف عناصر الرواية.

الدراسة(*)

ينقسم الفضاء الروائي - كما تقدَّم - ثلاثة أماكن موضوعية رئيسية تضم أماكن أخرى ثانوية، وهي:

أولاً: الموطن الأم (عُمان)

ويتمثل في منطقة نزوى بسلطنة عُمان حيث بلدة "الجبل" مسقط رأس "زهـرة". وهذه البلدة بالنسبة لها هي أرض الواقع ومنبع القلق، وتمثل "جهنمية الأرض"، حيث انتهاءُ الأحلام وتكسيرُها، عند "الحدود والأسوار الكئيبة"؛ العادات والتقاليد. وعليه فإن بلدة الجبل في ذاتِ الكاتبة تعني الكَبْتَ والقَيْدَ، وهي في ذاكرها "الرُّكْنُ القَصِيُّ" لطفلة محاطة بأشباح العَيب والعار، ومنبع الإحساس بالخطيئة الدائمة(١٧).

ولما كانت تأملات مرحلة الطفولة تُعَدُّ نماذجَ مثالية، تُفصِح عن العلاقة التي تربط بين الإنسان والكون، فإن كل ما هو منفتح على الطفولة له قوة الأصالة، بما فيها من دهشة الطفل لاكتشافه الحقائق أوَّلَ مرّة، وبما تنطوى عليه من أنماط سُلْطَوِيَّة أبوية وأمومية. فزهرة تعجز في مرحلة الشباب عن إقصاء منظر (الفَلَج)(*) من ذاكرها؛ إذ كان قيداً على حريتها في الوقت الذى كان فيه مَرْتَعاً لانطلاقة إخوها وحريتهم المطلقة. كما تعجز عن نسيان (الحقل)؛ إذ كان موضع كَدِّهَا الجسدي وعملها الشّاقِّ تحت وهج الشمس، وكذلك "شجرة الغاف الكبيرة" حيث كان مشهد حرمان أبيها لها من متعة الإحساس بانطلاقة الطفولة وبراءها حال وجودها تحت الشجرة مع أقراها فى درس القرآن(١٨).

وحيث إن الذكريات عن أماكن بعينها تفيد – في ما تفيد - إحساس المرء بذاته وتأكيد هويته وترسيخ الشعور باستمراريتها(١٩)، فإن الأماكن الفرعية السابقة تعد تأكيداً لهوية زهرة، بوصفها طفلة (عُمانية عربية شرقية) أسيرة العادات والتقاليد، وضحية الموروث الذي يُمْعِنُ في غَرْس أحاسيس الخوف داخلها منذ طفولتها حتى شباها، تلك الأحاسيس التي تعكسها ذاكرة زهرة، حين تسترجع (دار فضيلة)؛ صاحبتها، التي كانت مسرحاً لحدث فاجعٍ؛ حيثُ تسلّل إخوة زهرة ليلاً ليتناوبوا على

فضيلة "كالذئاب"، فكان حَمْلُها سفاحاً، ومن ثم المشهد الْمُرَوِّع؛ دَفْنها حَيَّةً في (سفح الجبل)؛ وهو مشهد تسترجعه زهرة، وكأنها تراه رؤيا العين، على الرُّغم من البعد المكاني والزماني بينهما[٢٠].

وفي ضوء ما تقدم، يتضح أن المكان بما يحويه من أحداث، وبما يولِّدُه من مشاعر لدى زهرة، يبلور طبيعة العلاقة بينهما (زهرة والمكان)، بحيث يمكننا القول إن للمكان بُعْداً نفسياً يَسْبُر أغوار النفس البشرية، ويعكس ما "يثيره المكان من انفعال سلبي أو إيجابي في نفس الحالّ فيه"[٢١].

وإذا كانت الأماكن الموضوعية سالفةُ الذِّكْر، قد أتت خلفية مباشرة لما يقع عليها من أحداث، تُبْرِزُ حرِّيَّة الرجل المطلقة وحقَّه في إشباع رغباته، فضلاً عن البون الشاسع بين وضع زهرة الاجتماعي الذى تقيده العادات والتقاليد، ووَضْع إخوتها بما يتَّسم به من حرية وانطلاق، وبما يَنِمُّ على سلطة اجتماعية تربوية، فإن المكان الموضوعي يَرِدُ بالرمز في موضع آخر من الرواية، وبصورة فنية يمكن أن نطلق عليها الاستعارة الموسعة؛ وذلك حين تقول زهرة حالَ متابعتها مطارَدَةَ النُّوخَذَة سلطان لخادمتها الأفريقية (منيرة): "كانت الصورة تشبه كثيراً لعبة القطط المشردة في الحقول، النداء الليلى الصارخ والملاحقة الذكرية، صورة شَدَّتْني طويلا، كنت أتبع القطط لأرى النهاية المشوِّقة وسط كثيب القتّ"[٢٢].

وغَنِيٌّ عن القول أن الكلمات تصير رموزاً فى النص الروائي حين تكون مُوْحِيَةً، توعز بمعان كثيرة، تلك المعاني التي يمكن التوصل إليها من طبيعة الكلمة ذاتها ومن كيفية توظيفها فى إطار الصورة الفنية، فضلاً عن علاقتها ببقية عناصر الرواية، مما يؤكد أن كلمة القطط الواردة فى السياق السابق تعد رمزاً ينطوي على دلالة الرغبة والحرية، ويشير إلى ثقافة مجتمع بعينه، تمنح الرجل السلطة والحرية المطلقة. وعليه يتسنى القول إنه من خلال اللغة "يمكن الدخول إلى عالم الإنسان - عالم الأيديولوجيات وتشكيل الهوية البشرية"[٢٣].

كما أن توظيف كلمة القطط - باعتبارها رمزاً - داخل المكان الموضوعي (الحقل)

وفي إطار الصورة الفنية من خلال التشبيه التمثيلي، قد حقق التماثل الحدثي بين ما يحدث في واقع زهرة اللحظي المعيش، من ملاحقة الرجل للمرأة، وبين المشهد الذى يقع في الحقل وتسترجعه زهرة. وما كان لهذا التماثل الحدثي أن يتحقق لولا توظيف الرمز والصورة الفنية التي هي "نتاج لفاعلية الخيال. وفاعلية الخيال لا تعني نقل العالم أو نسخه، وإنما تعني إعادة التشكيل، واكتشاف العلاقات الكامنة بين الظواهر، والجمع بين العناصر المتضادة أو المتباعدة في وحدة"(٢٤)، وكذا لولا اكتساب المكان "صفة سيميوطيقية من خلال إعطائه قيمة دلالية تميز بين الظواهر المكانية التي لا يختلف بعضها عن بعض في الواقع"(٢٥). فالأشياء في الوجود الخارجي قد يكون لها وظيفة وهي الإشارة إلى حقائق واقعة، بيد أن ورودها في لنص الروائي لا بد أن ينطوي على دلالة خاصة.

مما سبق، يتضح لنا ما للأماكن الموضوعية – بما يقع فيها من أحداث – من قيمة سيكولوجية، تفصح عن الحالة الشعورية لدى زهرة، بما تنطوى عليه هذه الحالة من إحساس زهرة بالتباعد النفسى بينها وبين تلك الأماكن. ذلك التباعد الذى يتبلور في موضع آخر من الرواية، بأسلوب الوصف وبتكنيك يتمثل في الاختفاء التدريجي لمشهد المكان الذى ترصده عين زهرة، حين تقول: "المزارع المنتشرة على سفوح الجبال تبدو من البعيد أصغر بكثير مما يفخر به أصحابها. أما بيوت الطين بأسقفها النخيلية فقد بدت متراكبة على بعضها وبانت على سطوحها الثياب المنشورة جنباً إلى جنب مع الليمون وأعذاق الرطب الملوَّحة بالشمس"(٢٦). فالوصف الذي هو أداة تصوير المكان وبيان جزئياته وأبعاده من خلال صفاته الطوبوغرافية، يعطينا صورة مرئية للمكان بكل مواصفاته الخارجية، فضلاً عن "تهدئة الحركة السردية الصاخبة، والتخفيف من حدة الأحداث القهرية، من خلال بث صور بصرية تتسم بالرومانسية ... ما أن تقع عليها العين حتى تستشعر الهدوء والسكينة"(٢٧). كما أن تكنيك الاختفاء التدريجي للمكان، لا يعكس بعد المسافة بين زهرة والمكان فحسب، بل يعكس أيضاً التباعد النفسي بينهما، استناداً إلى أن العين الراصدة للمكان ليست خارجة عنه، بل داخلة فيه، بمعنى أن الرؤية داخلية (عين زهرة).

والمفارقة التي يطرحها النص أن الأماكن الموضوعية التي تلفظها زهرة نفسياً هي ذاتها التي تحن إليها على اختلاف مفرداتها؛ إذ تجترُّها ذاكرتها وهي على أرض أفريقيا، بنبرة شوق مفعمة بالرومانسية، فتحن إلى قريتها "الصغيرة النائمة على كتف الجبل، ودمية الطين المعجونة بماء الورد، وصيحات الديك ... وملاحقة الصبية في السنوات الأولى ... والفجر الأبيض الندي، وأمان حضن الجبل"، حيث دارها "الصغيرة ... وصداقة البقرات السِّمان في لحظيرة"، وكذا "صويحبات الطفولة الحلوة"، ورائحة بلدها الجميل "بعطر الكيذا والنَّارَنْج"، و"الغُدران" حيث "أمْسيات السَّمَر". كما تتوق إلى الفلج الذي كان "روضة ورد جبلي لا تعرف الشوك"[٢٨].

ومما لا شك فيه أن عملية الاسترجاع للمكان، تعد حالة تعبيرية وجدانية، تؤكد الإحساس بالانتماء له، والإخلاص للشيء المألوف. كما أن تأملات زهرة لطفولتها في تلك الأماكن، تعيدها إلى جمال الصور الأولى، وتمكنها من معايشة حلم يقظة جديد.

وإذا كان حلم الإنسان بالبيت الذي لد فيه - في لحظات الاسترخاء القصوى- يعد، من وجهة نظر "باشلار"، نوعاً من الانخراط في الدفء الأصلي وفي الفردوس المادي[٢٩]، فإنه يتسنى لنا القول بأن أحلام زهرة إزاء مسقط رأسها (بلدة الجبل)، بما يضمه من أماكن مختلفة، تفضي إلى الدلالة ذاتها إذا ما اعتبرنا - مجازاً - أن بلدة الجبل تعد نوعاً من البيت الكبير.

ومن بين وظائف المكان في النص الروائي أنه يعد قطعة شعورية وحسية من الشخصية ذاتها، الأمر الذي يتحقق في الرواية من خلال مفردات بعينها (الظل؛ الحمام؛ الذبابة)[٣٠]، تكشف عما ينتاب زهرة من ثورة وغضب داخلي يتصاعد تدريجياً حتى استقرارها نفسياً على اتخاذ قرار الهروب. فزهرة حين تضيق ذرعاً بحياتها النمطية الرتيبة، حيث لا جديد، تصف مكان الخبز (الفرن/ المخبز) وهي تجلس قبالته، قائلة: "رسمت النار ظلا كبيراً لجسدي المتكوم بقربها، كان الظل يهتز ويغمق، يتحرك ويسكن، ظِلٌّ يركبه الغضب". فالمكان بما فيه من مفردات النار التي تنطوي مزيتها على دلالات الارتقاء والسمو والتحول من حال إلى حال، فضلاً عن التطهير، وكذا

بما فيه من ظل، بحركته المتذبذبة ولونه المتصاعد نحو الدُّكْنَة، وتضخيمه لحجم جسد زهرة، يقوم بدور العاكس Reflector لأحاسيس زهرة الداخلية، المتأججة غضباً والراغبة في الخلاص، وهي رغبة مشوبة في الوقت ذاته بالتردد في اتخاذ قرار الهروب، الأمر الذي يؤكده توظيف رمزية الظل، بما فيه من تضخيم لجسد زهرة. ذلك أن الظل يعد مرحلة وسيطة بين عالم الواقع وعالم الحلم؛ فواقع زهرة مفعم بأسباب الإحباط، بينما حلمها في الخلاص والحرية زاخر بالآمال التي يستحيل تحقيقها. مما يفسر لنا أن عملية تضخم صورة جسد زهرة عبر الظل، ما هي إلا تعبير عن طموح التحقق الفعلي، وإنْ ظَلَّ هذا التحقّق قيد الوهم لأنه من صنع الظل.

إن المكان يشهد تزامناً حدثياً؛ فزهرة تُخبَر من قبل أمها بقرار زواجها من عبد الله، ابن عمها، ومن ثم تعرب عن شعورها بالضيق قائلةً: "صوتي مخنوق وجسدي يرتعش بحُمَّى، تَخُضُّه، تُضْنيه ذهاباً وإياباً". وفي للحظة ذاتها التي عجز فيها زهرة عن تحقيق الخلاص والحرية، وهو ما أومأ إليه النص بالحركة الارتدادية للجسد (ذهاباً وإياباً)، يأتي توظيف الحمام في المكان، بوصفه رمزاً للسلام الروحي والحرية والانطلاق ليصبح معادلاً موضوعياً لرغبة زهرة الملحة في الحرية، إذ تقول: "كان الحمام قد حُرر من قفص أم قيس، وانطلق مسابقاً في الفضاء".

وإذا كان الحمام في السياق السابق، قد دل بانطلاقه على انسيابية الحركة وسهولة الاختراق، فإن سياقاً مكانياً آخر في الرواية، يظهر عكس هذه الدلالات؛ من خلال توظيف الذبابة بوصفها إحدى مفردات المكان، ليبرز العبور الشاق فيه، ويومئ إلى مدى التوحد بينها وبين الشخصية. فزهرة داخل حجرتها بالنُزُل، وفي اللحظة التي تسبق مباشرة عقدها العزم على الهروب المسبوق بمناجاة نفسية – متكررة في عدة مواضع من الرواية – منطوية على لومها ذاتها من جراء انتهاجها أسلوب حياة يتسم بالبلاهة والحماقة، ومن ثم كان احتقارها ذاتها، نظراً لأن قرار الهروب من حياتها الرتيبة النمطية، جاء متأخراً (في سن الثلاثين) وبعد معاناة – في تلك اللحظة التي تشهد غلق باب الحجرة على زهرة، نتابع الذبابة بحركتها في المكان من خلال عين زهرة؛ إذ تصفها قائلة: "كانت الذبابة تصطدم بالجدار باحثة عن مخرج، وما أن يصيبها اليأس

حتى تعاودني غاضبة، حمقاء هي الأخرى، كانت الكوة المطلة على الممر مفتوحة وقريبة، ولكنها تتخبط على وجهي ببلاهة ... تتحسس كل شيء سوى منفذها القريب"، وأخيراً "عبرت (الذبابة) الكوة للخارج".

وهكذا يتبين لنا أن المكان بمفرداته المختلفة، يبلور لوحة غاية في التركيب ربما تبدو بسيطة للوهلة الأولى، بيد أن تواجدها في السياق الروائي يحوِّلها إلى رموز ذات كثافة دلالية، يصبح معها "كل شيء موظفاً، وحتى ما يبدو هامشياً يؤدي وظيفته في إطار هامشيته"(٣١). وهذه الرموز "تعيد تشكيل أدبية الرواية، وتجسد الرؤية وتؤسس جماليات جديدة"(٣٢).

وجدير بالذكر أن اختيار مكان ميلاد زهرة بمسمى بعينه (بلدة الجبل) ينطوي على الإسقاط الدلالي. ذلك أن الجبل في رمزيته، لا سيما صعود قمته، يدل على الطموح والتخلص من الرغبات الأرضية، كما ينم عن العبور من المحدود إلى الكلي والمطلق(٣٣). بينما يؤكد لنا السرد انتفاء هذه الدلالات من بلدة الجبل، ومن ثم عجز زهرة عن تحقيق ذاتها، فكان فرارها إلى أفريقيا.

ثانياً: البحر

مما لا ريب فيه أن اللغة الروائية ليست عرضاً أدبياً أو أداة تعبيرية عن فكرة أو موضوع ما أو وسيلة لتوصيل رسالة، بل إنها لغة محملة دوماً بمغزى؛ تقصد معاني معينة وتنتج انطباعاً جمالياً جذاباً. من ثم سنعرض فيما يلي لما ورد على لسان زهرة من أبرز صفات البحر وبعض متعلقاته والعالم المحيط به، بغية الاستدلال على ما لهذه الصفات من دلالات وخصوصية داخل السياق النصي.

فزهرة تصف البحر دوماً بأنه (اللامحدود، الممتد، ذو المساحات الشاسعة، الواسع)(٣٤). وإذا ما تأملنا كلمة البحر بوصفها إشارة إلى مكان بعينه خال من الحواجز والعوائق، وجدنا أن مواصفاته في النص الروائي تؤكد التحرر، باعتباره "المعنى الأعلى لكل وجود إنساني"(٣٥). كما أن عالم البحر "ذو أنغام ساحرة"، فمياهه "زرقاء"، ذات "دفء جميل" وإن كانت في الوقت ذاته "باردة خضراء". وأمواجه

"ناعمة" وذات "قمم بيضاء فوّارة"، لها رغوة "شفّافة". ورماله "ذهبية" و"باردة". أما هواؤه فرطب بارد، نسيمه "عليل"، وطيوره "جميلة" و"بيضاء" وفضاؤه "رحب". وفي محيطه "تتألق النجوم ليلا". أما شَمْسُه فَمَكْسُوَّةٌ - عند المغرب - "بلون صفار البيض الفاقع"(٣٦).

وغني عن البيان أن ما أوردناه من صفات البحر وبعض متعلقاته ومحيطه الخارجي، ينبغي ألا يعد استقراءً كاملاً لمواصفات المكان، فهو مجرد نماذج لصفات تتكرر في النص الروائي بغرض الاستدلال على أن المكان (البحر) يشكل لوحات بصرية مكانية من خلال الوصف عبر السياق(٣٧).

وهذه اللوحات بكل ما فيها من زوايا وصف مباشر أو مجازي - عبر كلمات تبلور المكان بمتعلقاته المختلفة، من حيث الشكل والحركة واللون والنوع والحجم - تنسجم وحالة زهرة المزاجية، مما يؤكد أن ثمة علاقة تأثير وتأثر بين المكان والشخصية. فالمكان يؤثر في تشكيل بنية الشخصية، كما أنه لا يتشكل إلا من خلال وجود الشخصية فيه وقيامها بأحداث معينة في نطاقه.

وإذا كان المكان في علاقته بالشخصية، قد يعمق لديها الإحساس بالانتماء أو يولد لديها الإحساس بالغربة، اعتماداً على درجة امتلاك الشخصية للمكان وجدانياً، فإنه يمكن القول إن "هناك أماكن مرفوضة وأماكن مرغوباً فيها، فكما أن البيئة تلفظ الإنسان أو تحتويه، فإن الإنسان - طبقاً لحاجاته - ينتعش في بعض الأماكن ويذبل في بعضها"(٣٨). الأمر الذي يؤكده حال زهرة - التي تتوق إلى الحرية - وهي على ظهر المركب في طريقها إلى أفريقيا، إذ تنتعش نفسياً، قائلةً : "آه ، ما أحلى الحرية التي تسري في عروقي الآن ... أحس بجوفي الضبابي يروق ويتضح أمام هذا السحر الأزرق"(٣٩).

وإذا كان ما تصبو إليه زهرة هو الحرية، فإن المكان يلعب دوراً أساسياً في التعبير عن الإحساس التصاعدي بها، حيث الإحساس بأبسط أنواعها؛ الحرية الجسدية، والشعور بانطلاقة الحركة دون أدنى اصطدام بعائق أو حاجز مادي، إذ تقول: "كنت

مع طيور البحر، أرفرف طليقة، لا يحدني شيء"، كما تتخيل ذاتها طائراً يطير بلا توقف أو تعب، يحلق في السماء، دون أن يمسكه شيء، يرى الكون بأسره تحته. وتشعر أيضاً أنها راحلة إلى بعيد، "حيث لا لغو ولا يد" تغتال حقاً من حقوقها[٤٠].

وغني عن القول أن الدلالة المستوحاة من المكان ليس من الضروري أن تنبثق منه بأكمله؛ إذ قد تنبثق من أحد عناصره أو متعلقاته، استناداً إلى السياق الروائي (المكاني) ومدى تفاعل عناصر الرواية داخله. فعين زهرة الراصدة للمكان والواصفة للمشهد البانورامي، تعطي رؤية شبه كلية له، كما تعبر عن إحدى حالاتها اللاشعورية وعن شعورها في لحظة اختلاطه بالزمان والمكان، وذلك حين تتابع الطير قائلة: "النسيم عليل بارد، ونفسي تتوق لتطير في الفضاء الرحب، طير جميل لا يحده سور أو حدود، طير ينطلق في الأرجاء يطلق صوته الشجي معلناً فرحته بالنسيم. البر ابتلعته الأنواء، والبحر يتآزر والسماء ليمثل دنيا طائرة، لا تصطدم بالواقع"[٤١].

فالسياق يؤكد أن المكان قطعة شعورية من زهرة، إذ يتضح منه التوحد التام بين زهرة والطير، فضلاً عن أن طيران الأخير وانطلاقه، يعرب عن رغبة زهرة - الكامنة في اللاشعور - نحو الارتقاء والتسامي والتخلص من القيود الأرضية. كما أن حركة الطيران في حد ذاتها، وبصفة خاصة في اتجاهها من أسفل إلى أعلى، يمكن أن تعرب - مجازاً - عن رغبة زهرة في العودة إلى المنبع أو المصدر، استناداً إلى مفهوم الخلاص Salvation. ذلك أن الفضاء الخارجي يعد مصدر الوجود أو الوعي وكل الأشياء، لا سيما مملكة السماء، التي هي رمز للاعتلاء والصعود الروحي والقوة والخلود، حيث تعد في كثير من المعتقدات الشعبية مقراً للآلهة[٤٢]. فضلاً عن توافر بعض عناصر الطبيعة في السياق؛ هواء (النسيم)، ماء (البحر)، مما يؤكد الرغبة في التطهير الروحي. ذلك التطهير الذي يعد درجة أخرى من درجات الحرية والخلاص، الأمر الذي يتجلى في النص الروائي، حين يعرب عن الإحساس بأولى درجات التطهير الجسدي متبوعاً بالتطهر النفسي، كما يتبين من قول زهرة: "ما أن يلامس الماء المالح بدفئه الجميل جسدي حتى انتعش وأنسى فزعي". الأمر الذي يتحقق أيضاً من خلال نسيم البحر البارد، إذ تشعر معه بالانتشاء. أما الشمس بالنسبة لزهرة فهي مصدر تطهير

لجسدها من الأمراض والجراثيم[٤٣]. والشعور بالتطهر يتواصل لدى زهرة، ومن ثم تشعر أن البحر مكمن خلاصها، فتتمنى أن تلقى كل السلاسل في مياهه الزرقاء. ليس هذا فحسب، بل إنها تتقيأ فيه، واصفة ذلك بقولها: "أخرجت ما بجوفي من بقايا الأرض"، فتشعر بالارتياح. ولا غرابة إذن أنه رغم ما يحشده البحر في نفس زهرة من أحاسيس الفزع والترقب، فإنها لا تخشاه وتشعر بالألفة مع كائناته الغريبة وترى أن أمواجه لا تعرف شيئاً غير الحب، ولذلك تشعر بدفء الحوار معها وشفافيتها وهي تتخيل أنها تخبرها حكايات عن الأعماق، ومن ثم فإن محيط البحر برمته يخلق من زهرة - بعد الشعور بالتحرر الجسدي والروحي - كائناً آخر؛ "أميرة"، على حد قولها[٤٤].

وانطلاقاً من أن المكان يعد خزاناً حقيقياً للحالة الشعورية والذهنية للشخصية ويساهم في التحولات الداخلية التي تطرأ عليها، فإن أحاسيس الخوف من الماضي تعاود زهرة، على هيئة أشباح مخيفة داخل المكان المغلق (القمرة) كما يتملكها الشعور بالذنب والخطيئة والندم على فعلة الهروب، داخل (غرفتها) بالمركب[٤٥].

إن البحر، برمزيته في كثير من الثقافات، يمثل النموذج الأصلي Archetype، والعودة إلى ينابيع السعادة الأولى، لا سيما برغبة الهبوط فيه، ولا يتأتى ذلك إلا بمقدار تجاوز الإنسان لظرفه التاريخي عبر إطلاقه العنان لخياله، بما يمكنه من الوجود داخل النماذج الأولى، التي يحقق ذاته فيها، بوصفه كائناً يمتلك الوجود التام، والكلي الشامل. ومن ثم، فإن زهرة التي تعاني نقصاً في حياتها، تلقي ببرقعها في مياه البحر، بسرعة رهيبة[٤٦]. وهي بفعلتها هذه، تلقي - رمزياً - بنفسها في البحر. ذلك أن البرقع في السياق المكاني يتجاوز الإشارة المباشرة لشيء بعينه إلى رمز كثيف الدلالة، بحيث يصبح هو زهرة ذاتها، التي تعد معادلاً موضوعياً لبقية الشخصيات النسائية في الرواية، تأسيساً على أن تكرار الكلمة وطبيعة توظيفها في النص، يحولها إلى رمز. وبالرجوع إلى المواضع التي وظفت فيها كلمة "البرقع"[٤٧]، وبالارتفاع فوق مستوى الدلالة المباشرة للنص، نخلص إلى أن البرقع رمز للموروث البغيض الذي يمعن في قهر المرأة، وينم عن الشعور بالاختناق والقيد الجسدي، ويؤكد مكوث النساء وانطلاقة الرجال، فضلاً عن المحرم (التابو) بدءاً بالمظهر الخارجي (الملبس) وانتهاءً بالمفاهيم

(العيب والعار). ذلك المحرم المفروض قسراً، ولا يجوز اختراقه حتى لو بسؤال عن مبرراته. كما يمثل البرقع الحاجز الزائف بين النساء والرجال. ومما يبرهن على زيفه أنه يُخترق، عبر النظرات؛ إذ من المفترض أن الحياء ينبع من داخل الإنسان. واقتران البرقع بعالم النساء، يعني سجن الموروث، بينما انتفاؤه من عالم الرجال يشير إلى التحرر والانطلاق.

وتأكيداً على أن البحر بالنسبة لزهرة، يعد مكان الخلاص، فإنها تقول: "وددت ... لو أغرق في العمق الأخير"[٤٨]، و"أتمنى لو أرمي عمري كله في البحر"[٤٩]. فالرغبة في الغرق تعد بمثابة البحث عن سر الحياة، ورمزاً للعبور من حالة إلى حالة. ذلك العبور الذي لا يتأتى إلا بالموت غرقاً وهو موت يعد نوعاً من الشوق إلى السلام الخالد. وهو شوق أشبه ما يكون بالشوق المتصل للعودة إلى الدفء والأمان، وهي حالة شبيهة مجازاً برحم الأم[٥٠]. ومن ثم فإن رغبة زهرة في الموت غرقاً إنما هي رغبة فى العودة إلى اللاعضوية واللاتميز، من منطلق أن المياه التى تود زهرة الغرق فيها هي مياه البحر الذي هو في الأساس النموذج الأصلي للأنثى التي ترتبط بفكرة الرحم الخالقة، كما أن الغرق في المياه، في حد ذاته، يحوي دلالات الرغبة في ميلاد جديد والوجود في واقع أفضل ومغاير لواقع زهرة المعيش الأليم، ومنفصل عنه، مما يفسر توسل زهرة للبحر بقولها: "ابتلعْني يا بحر، خذني للقاع"[٥١]، ذلك لأن "المياه ترمز إلى الكون بأسره، لما هو واقعي. فالمياه هي المنبع الأصلي، وهي مستودع كل مقومات الوجود. إنها تسبق كل شيء وتدعم كل خلق، وهذا هو السبب في أن رمزية المياه تشمل الموت والبعث"[٥٢].

ولما كان عالم زهرة يعج بشتى ألوان النقص، فمن الطبيعي أن يخلو من النماذج المرجوة. وعليه، فإن سالم حبيب زهرة، البطل الغائب الحاضر، الذي تبحث عنه وتصفه "بأخلاقه العالية وحنانه وتفهمه الكبير"[٥٣]، لا بد أن ينتمي إلى عالم الكمال (البحر)، لا إلى عالم النقص (الواقع)، ومن ثم يبحر دون عودة[٥٤]، الأمر الذي يؤكد أن "الإبحار خروج من تقوقع الذات، وتجاوز للوجود والسعي نحو مطلق المعرفة"[٥٥]، وهو ما تتمناه زهرة حين تقول: "كل ما بغيت أن أصبح جديدة، فريدة تماماً، عالمي

حر، ووطني أخضر ... أن تحملني موجة بيضاء إلى أرض تتجاهل أنوثتي وتعاملني بنقاء وحب، تتجاهل عرقي ولوني وأصلي وجنسي"(٥٦).

وجدير بالذكر أنه إذا كان من بين وظائف المكان في النص الروائي، التعريف بطبائع قاطنيه وسلوكياتهم، فإن الرواية تحقق ذلك من خلال وصف زهرة للبيئة البحرية، إذ يبرز هذا الوصف — في ما يبرز - تسامر البحارة وحكاياتهم وصبرهم على ظهر المركب وكذا ركضهم وتعاركهم على الرمال، كما يصور حركة التجارة في المرافئ ومعاملات التجار وصفقاتهم، على اختلاف ألوانهم وأجناسهم ولغاتهم. كذلك يرسم الوصف صورة للشباب وهم يلعبون ويتهامسون على الشاطئ وقد اكتسوا بأزهى الحلل(٥٧). الأمر الذي يؤكد لنا قدرة الروائي على استثمار عناصر المكان المحسوسة لتشكيل مكان متخيل، وهو حين يفعل ذلك، إنما "يُدخل العالم الخارجي بتفاصيله الصغيرة، في عالم الرواية التخييلي، ويُشعر القارئ أنه يعيش في عالم الواقع لا عالم الخيال، ويخلق انطباعاً بالحقيقة أو تأثيراً مباشراً بالواقع"(٥٨).

ثالثاً: أرض المفر (أفريقيا)

إن بلدة الجبل بالنسبة لزهرة هي الإحساس بالاغتراب الذاتي والقيود المادية والمعنوية، حيث انتفاء الحرية منذ الطفولة، ذلك أن الحرية التي هي في الأصل قيمة جمالية لا قبح، تعد، في الموطن الأم، عيباً وعاراً، لا سيما عند بنات السادة (الشيوخ)، رغم أن السيادة تعني القوة والسلطة اللتين من المفترض أن تقترن الحرية بهما.

أما في أرض المفر (أفريقيا)، فالموقف مغاير تماماً. فالطفلة الأفريقية الفقيرة المعدمة، تمارس طفولتها بحرية، حيث تركض وتتعارك في التراب ضاحكة مع أقرانها، بلا خوف ولا رقيب، كما ترصد عين زهرة. تلك العين التي ترصد أيضاً الفرق بين زهرة الفتاة الشابة أسيرة البرقع، وبين نساء أفريقيا بسيقانهن العارية تحت الثياب القصيرة. والعين ذاتها هي التي تصف الأنثى الأفريقية بأنها "جوهر أنوثة". بما لها من حق الانفتاح على عالم الرجال وتبادل الغزل معهم. ولا يعد الغزل في أفريقيا عيباً ولا عاراً، إذ إنه شيء مألوف ومعتاد، لا يستحق الاهتمام؛ كمن يشتري الخبز من المخبز، أو كمن يستحم

في بركة. وفي أرض أفريقيا، يكون للمرأة مطلق الحرية في الخروج للعمل، الأمر الذي يؤكده خروج زوجة سالم الأفريقية فى صبيحة اليوم التالي لوفاته، لممارسة عملها في الحقل، وكأنه يوم عادي[٥٩]؛ فهي "امرأة من طراز آخر".

ومن ثم فإن أرض أفريقيا بالنسبة لزهرة هي المجهول والسر الذي يكتنف "سارقة الأحلام"؛ المرأة الأفريقية التي تماثل "المستحيل"؛ فهي "أسطورة"، وهي "الأميرة" المخبأة في دغل أفريقي[٦٠]. فأفريقيا هي مثار جدل داخلي لدى زهرة، يدفعها بإلحاح إلى كشف الغموض، ومعرفة السر وراء حب سالم لهذه المرأة، فرغم أنها "الأفريقية السوداء"، "ذات الأنف الأفطس"، فإنه يركض خلفها، مُؤْثِراً إيّاها وإن جلبت له الموت.

والأرض ذاتها هي منبع الوطنية الحقيقية، حيث ثورة العبيد من أجل هدف سامٍ هو الحرية[٦١]. كما أنها بالنسبة لزهرة - بعد استحواذها على المال والأرض والعبيد - تعد مملكتها "الجميلة" التي تذوق فيها "طعم السيادة الهانئ"، وتشعر أنها "ملكة" لا تُمَسُّ بأيَّةِ حال من الأحوال، حيث تحكم بصولجانها الخاص. وهذه الأرض بالنسبة لها أيضاً هي مكمن الإحساس بالسيادة المطلقة والإمارة الحقيقية، لا سيما حال وجودها بين العبيد وسط المزارع الجميلة الممتدة، كما أنها مصدر الشعور بالأنا المتضخمة والإعجاب بالذات[٦٢].

وهكذا يتأكد لنا أن المكان مثار جذب وموضع للشعور بالانتماء. وليس أدل على ذلك من تحولات زهرة الداخلية؛ فعلى الرغم من الحواجز والعوائق داخل الغرفة المغلقة، فإن زهرة تشعر بالأمان والطمأنينة في أرض أفريقيا ولأول مرة في حياتها، حيث تتلاشى بداخلها أحاسيس الخوف والقلق، ليحل محلها الإحساس بالاحتواء والرومانسية[٦٣]، وذلك حين زواجها من البحار "صالح".

مما تقدم يتضح أن النسق المكاني، يتشكل بدلالات متنوعة من خلال ما يقع عليه من أحداث وما تقوم به الشخصيات من أفعال، الأمر الذي يؤكد العلاقة التلازمية بين المكان والحدث. تلك العلاقة التي من شأنها توجيه المسار الذي يتخذه السرد في

الرواية، فضلاً عن تنظيم الأحداث دramiاً داخل المكان.

وجدير بالذكر أن المكان (أفريقيا) يتبلور - في مواضع أخرى من الرواية - عبر الوصف الذى يعد أداة فعالة ترصد تحركات زهرة وتنقلاتها عبر الأماكن المختلفة - ميناء مَقَدِيشُو، جَزِيرَة بَمْبَا، ميناء مُمْبَاسًّا وغيرها - وتنقل صوراً بصرية أمينة لتلك الأماكن، نابعة من مرجعيتها في الواقع، وتؤكد الوضع النفسي لزهرة في تلك الأماكن، وذلك من خلال إبراز زوايا بعينها تتمثل في الحركة واللون والمنظور. تلك الزوايا التي تمثل منعطفات مشعة في النص.

ففي أولى خطواتها داخل إحدى غابات أفريقيا (في منطقة مالينديي)، تصف زهرة المكان بما فيه من حركة لها دلالتها، قائلة: "جذوع أشجار النارجيل الشاهقة، سيقانها حكاية ليلية محمومة، فما من ساق تشبه الأخرى، جميعها أصابتها حمى الموج، فانحنت، تراقصت وتمايلت بعضها على بعض، ثمارها في الظلام الخفيف تبدو كعيون سوداء متوجسة حذرة. وهناك رائحة جميلة تنتشر في الفضاء ... الأوراق اليابسة تتكسر بعنف أسفل قدمي، أخاف .. الهوام والحيات والجن، وارتعدت ... مضيت صامتة، عَلِّي أرى نهاية تلك الغابة الشبحية المخيفة، واتضحت النهاية بعد قليل، قرية صغيرة، ببيوت القش والطين، جميعها تشتعل في مساحاتها نيران الطبخ، فتنير المكان بأسره ..."(٦٤)

فالغابة بمفرداتها، تعكس ما فيها من جمال مرئي، وكذا ما بداخل زهرة من أحاسيس الظلام والوحشة وتعقيدات حياتها التي تأصلت عبر الموروث، بكل ما فيها من اضطرابات نفسية يؤكدها توظيف عنصر الظلام في المكان واختراقها له، بحيث يتسنى لنا القول إن اختراق زهرة للمكان، بحركة أحادية المسار، يعد معادلاً موضوعياً لمتاهة نفسية ممتدة بداخلها، تحاول الخلاص منها. ذلك أن كلمة الغابة تقترن فى أثرها النفسي بمعاني الضياع والوحشة، وأن اختراق الغابة والخروج منها يمثل الوصول إلى بر الأمان، إلى النور والحياة(٦٥). الأمر الذي يؤكده السياق النصي؛ إذ يبرز ما رأته زهرة في الطرف الآخر للغابة، من حياة كاملة بكل ما فيها من ضجيج صوت، وانتشار

نور، وحركة أطفال وسط حياة لأناس بسطاء[٦٦]، مما له وقعه في نفس زهرة، حيث يتولد لديها الإحساس بالأمان بعد الخوف.

وفي موضع آخر من الرواية، يأتي توظيف الألوان بوصفها صفة تعبيرية للمكان، وباعتبارها مرآة تعكس التأثير المتبادل بين المكان وزهرة. وهو ما يتأكد من توظيف ألوان بعينها، توحي بما يعتمل داخل زهرة من أحاسيس السرور والانفتاح على العالم، بحيث يبدو المكان وكأنه توأم روحي لزهرة، إذ تقول واصفة جزيرة بما "ما أجملها هذه الجزيرة، ... فوق رؤوس التلال يطل سحاب ملون كثيف كصوف خرفان الجبل، والجزر الصغيرة في الصباح حمراء قانية، تمتزج حمرتها العذبة امتزاجاً غريباً مع خضرة الطحلب الكسول الداكنة، تروق لي هذه الجزيرة الهادئة الملساء"[٦٧]. فالشعور بالانفتاح وما يجلبه من سرور، يتأتى من امتزاج الألوان فى السياق المكاني؛ فاللون الأبيض المستوحى من تشبيه السحاب بصوف الخراف، يعطي دلالات الصفاء والنقاء والطهر. والأحمر الذي يعد من الألوان الحارة، يفيد — في ما يفيد - الإحساس بالإثارة داخل المكان، كما يعبر عن شدة التناغم معه والإحساس بالحب تجاهه. في حين أن اللون الأخضر، بما فيه من إيحاءات الخصب والخير والأمل والحياة، يؤكد الشعور بالطمأنينة والسلام النفسي. ومفاد ذلك أن توظيف الألوان في السياق المكاني، يتعدى دوره، باعتباره أداة وصف لمفردات المكان، إلى الكشف عن الحالة السيكولوجية لزهرة. تلك الحالة، بكل ما فيها من انفتاحية، تتكرر - من زاوية وصفية أخرى - في موضع آخر، متمثلة في المنظور، أي الزاوية التي تتخذها الشخصية في مباشرتها المكان، فزهرة تصف بيتها بجزيرة بما، قائلة: "البيت بحد ذاته جميل، ولكنه ضيق بعض الشيء، به أربع غرف مؤثثة ومطبخ ...، الغبار بدوره كان يسكن الكراسي والطاولات والردهات، كان المكان بحاجة لموجة كَشَطٍ، أعجبتني الغرفة التي تطل على بستان القرنفل، ومخازن الحصاد، كانت بها نافذة كبيرة من الخشب المقضبن، والمنظر كان آسراً وجميلاً ...، ارتادني وقتها شعور بالنشوة وأنا انظر للمكان بعين الهدوء والطمأنينة"[٦٨]. فالمكان (البيت)، بما فيه من مفردات ذات تفاصيل دقيقة، لا يوحي بحركة زهرة التنقلية بداخله فحسب، بل بمركزيتها وهيمنتها فيه والاحتواء المتبادل

بينهما. ذلك الاحتواء الذي يمتد إلى العالم الخارجي كما يستوحى من انفتاح النافذة وإطلالة زهرة منها على هذا العالم.

وإذا كان خروج البطل في رحلته يعد مغامرة من أجل اكتشاف الذات وتحققها بالبحث عن معنى للحياة، فلنا أن نتساءل: هل اكتشفت زهرة حقاً ذاتها وحققتها عبر مغامرة هروبها إلى أفريقيا؟ وهل أوجدت معنى لحياتها بامتلاك السلطة والمال والعبيد؟ وهل تحررت من كل القيود؟

إن زهرة التي تسعى نحو التفرد وإثبات الذات من خلال مغامرة هروبها إلى أفريقيا، وتحلم بأن تكون قصتها مع سالم "حكاية" أو "أسطورة" وترغب في بطولة خيالية، هي ذاتها التي تدرك الفرق بين الخيال والواقع؛ إذ تقر بأن الأحلام "تتبخر تدريجياً" بمرور الوقت، لتترك "واقعاً مسدوداً"، فلا وجود إذن لملك يفتح لها أبواب السعادة، ومن ثم فلا بطولة لها، وحين موتها لن يعد هروبها عملاً بطولياً، بل سينظر إليها على أنها "سافلة" أو "شيطانة"، وسيكون مآل صرحها إلى الهدم وحكايتها إلى التحريف(٦٩). ومفاد ذلك أن زهرة لم تحقق ذاتها؛ ذلك أنه - كما تقر هي - "مع القوة والعظمة، لا بد من سُوسَةٍ تَنْخَرُ البُنْيَان الكامل؛ تُزَعْزِعُه تماماً"(٧٠).

وبتأمل الأسباب وراء عدم تحقيق زهرة لذاتها، يتسنى لنا القول إن هذه الذات هي المِعْوَلُ الرئيسي في هدمها. وآية ذلك أن زهرة - حتى بعد استقرارها في أفريقيا ونيلها حريتها واستحواذها على مقومات السلطة (المال، الأرض، العبيد) - تقع أسيرة هذه الذات بكل موروثها، ومن ثم استحالة الانسلاخ عنها، والانفصال عن مجتمعها، كما يتبدى من ندمها المتكرر على فعلة الهروب، وعجزها عن التخلص من عقدة الذنب والخطيئة. ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل إنها تجلب معها موروثها، بما ينطوي عليه من تعقيدات فكرية وتناقضات، هي في الحقيقة موضع استهجانها وإدانتها؛ إذ تعترف بقولها: "ما أنا سوى مدعية، مدعية أخرى وسط هذه الأفواه الصارخة بالشعارات الكاذبة"(٧١)، وبذا تفتقد الصدق مع ذاتها ومع الآخر. فزهرة التي تبحث عن الكرامة والحرية، ومن ثم تهرب بعد إحساسها بأن آدميتها تهدر وكرامتها تسلب، بإكراهها

على الزواج ممن لا تحب (عبد الله)، هي ذاتها التي تهدر آدميتها وتمتهن كرامتها، طوعاً لا كرهاً، حين تعرض نفسها - بأرض أفريقيا - على خادمها (ربيع) كيما يتزوجها، لا لشيء سوى أنها فقدت المال والجاه، إثر ثورة الزنوج هناك[٧٢].

فالمفارقة التي يطرحها النص هي غموض الهدف وراء هذه المغامرة، حيث تعترف زهرة "أنا لم أعد أعرف ماذا أريد فعلاً"؛ وتتساءل "ماذا كان هدفي الحقيقي خلف هذه المغامرة الرعناء ؟"[٧٣]. ومن ثم نتساءل: هل كان الهدف من هروب زهرة حقاً هو البحث عن سالم، فتى أحلامها، الذى كانت تتمنى العيش معه آمنة "في ظل موروث جديد"، وترغب في أن تصنع "من كل هذا حلماً بدون نهايات؟"[٧٤]، وهل فشلها في تحقيق ذلك، يجعلها دوماً تفتقد الأمان، فتضرع إلى ربها قائلة: "خذني للدار التي أحس بها بالأمان والكرامة والفضيلة"[٧٥]؟

إن الفضاء الروائي بأقسامه الثلاثة، يجيب عن التساؤلات السابقة، معللاً إخفاق زهرة في تحقيق ذاتها. فزهرة التي تتوق إلى الكمال والميلاد الجديد الذي يستحيل تحقيقه واقعياً - حيث لا يولد المرء مرتين - وإن أمكن تحقيقه مجازاً أو رمزاً، تطلق العنان لأحلام اليقظة عن مرحلة طفولتها في موطنها الأم، بما يمنحها الإحساس بالعودة إلى الحميمية والدفء تارة؛ وتنطلق روحها في الفضاء عبر رمزية الطير، بحثاً عن الاحتواء، تارة أخرى. وتتمنى الموت غرقاً في عمق البحر طلباً للخلود، تارة ثالثة. الأمر الذي يتضح معه أن زهرة الراغبة في الميلاد الجديد ومن ثم الخلود والأمان والقوة، تنشد كل ذلك خارج ذاتها، رغم أنها حقاً الملكة التي - بوصفها امرأة - تمتلك الرحم الخالقة، المانحة لكل ذلك. وليس أدل على ذلك من أن سالماً الذي انفصل عنها، عاد إليها ثانية مجازاً بالموت في أحضان امرأة أخرى، كما يتجلى في الحدث الروائي[٧٦]. ومما يؤكد بحث زهرة عن ذاتها خارج نطاق هذه الذات أن عنوان الرواية "الطواف حيث الجمر" يوحي بدلالات التيه ودوران المرء حول ذاته، على اعتبار أن الجمر مماثل رمزي لزهرة، انطلاقاً من رمزيته (النار) التي تنطوي على دلالتي البداية والنهاية (البعث).

مما تقدم نخلص إلى أن الذات "هي مصدر قوة الإنسان، وفي الوقت نفسه مصدر

ضعفه وعجزه، وفيها يكمن سر قوته، وفيها يكمن قدره"[٧٧].

وإذا كانت الرواية - كما أسلفنا - تعد صدى فنيًّا للوجود العُماني في المهجر الأفريقي (شرق أفريقيا) فإنها، وبالارتفاع فوق مستوى الدلالات المباشرة للأحداث، تطرح سؤالاً له مغزاه؛ وهو: ماذا عن حقيقة ذلك الوجود؟ هل كان فتحاً أم غزواً؟

يأتي المكان (أرض أفريقيا)، بما يقع عليه من أحداث روائية، ليجيب عن التساؤل السابق، فسالم المهاجر إلى أفريقيا، لم يكن سوى وهم أو سراب؛ إذ لم تعثر زهرة له ولا لزوجته ولا لنسله على أثر[٧٨]. كما أن زهرة -رمز الاستمرارية لشعبها- تتخلص من نسلها، بإجهاض نفسها.

خاتمة

وبعد تناول الفضاء الروائي في رواية "الطواف حيث الجمر" لبدرية الشحي، بدراسة تحليلية تستند إلى المنهج التأويلي بغية الكشف عن حقيقة الخطاب الأدبي والوقوف على جمالياته، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج، لعل أهمها:

- ينقسم الفضاء الروائي ثلاثة أماكن موضوعية تتمثل في الموطن الأم (عُمان)؛ البحر؛ أرض المفر (أفريقيا). وقد وردت هذه الأماكن بالوصف تارة وبتوظيف الرمز تارة أخرى، ومن خلال الصورة الفنية تارة ثالثة. ويلزم التنويه عَن أن هذا الفضاء بأقسامه الثلاثة، لم يحظ بدراسة مستقلة في التناولات السابقة التي عرضت للرواية.
- إن الموطن الأم (عُمان) بالنسبة لزهرة، يمثل منبعاً لكل القيود على الحرية والانطلاق. وعليه فإن ما يندرج تحته من أماكن فرعية: الفلج، شجرة الغاف، الحقل ...، تسترجعها زهرة في شبابها، يرتبط بذكريات تؤكد آلامها النفسية والجسدية، مما يعطي المكان بعداً نفسياً، ليصبح عنصراً طارداً لذاتيتها. والمفارقة التي يطرحها النص أن هذا الموطن يتحول إلى عامل جذب، يؤكد هوية زهرة واستمراريتها من خلال أحلام اليقظة إزاءه، بما تنطوي عليه من الحنين إلى الدفء والحميمية. والبعد النفسي للمكان يبرز أيضاً عبر استخدام تقنية الاختفاء التدريجي له، فضلاً عن توظيف المفردات المكانية (الظل؛ الحمام؛ الذبابة)؛ إذ تتحول إلى

رموز ذات كثافة دلالية تعبر عما بداخل زهرة من رغبة في الخلاص من حياها النمطية الرتيبة، وتصاعد هذه الرغبة حتى تصل بها إلى اتخاذ قرار الهروب.

- إن البحر بمتعلقاته ومفرداته، يوصف بزوايا الشكل واللون والحركة والنوع والحجم، بحيث يبدو في لوحات تنسجم مع حالة زهرة النفسية، بكل ما فيها من شعور بالانطلاق والحرية، الأمر الذي يؤكد علاقة التأثير والتأثر بين المكان والشخصية، ويبرز امتلاك الأخيرة له وجدانياً ومن ثم الإحساس بالانتماء إليه. كما يلعب برمزيته، فضلاً عن متعلقات محيطه، دوراً فعالاً في التعبير عما يعتمل بداخل زهرة من أحاسيس الخلاص والحرية، بدءاً بالإحساس بالتطهير الجسدي، وانتهاءً بالخلاص الروحي الذى يتم التعبير عنه بالرغبة في تجاوز المكان والزمان عبر توظيف رموز الطير والنسيم والشمس والبحر. كما يساهم المكان في التأكيد على أنه خزان حقيقى لكل تحولات زهرة الداخلية، كالتحول من الإحساس بالحرية إلى الإحساس بالاختناق داخل الأماكن المغلقة. والإحساس بالاختناق يتأكد في النص بتوظيف البرقع، بوصفه رمزاً يوحي بدلالات القيد الجسدي والمعنوي. كذلك يعرِّف المكان (البحر ومحيطه) بطبائع قاطنية وسلوكياهم.
- إن سمات أرض المفر (أفريقيا) تتشكل من خلال الأحداث وأفعال الشخصيات التي تبرز أن هذه الأرض منبع الحرية، غير المشروطة، سواء للأطفال أو النساء، وأها مبعث الوطنية الحقيقية، بما يندلع فيها من ثورة العبيد ضد العرب. وهذه الأرض لغز يجذب زهرة دائماً نحو كشف غموضه ومعرفة السر في انجذاب حبيبها سالم نحو هذه الأرض. وهي أيضاً مصدر الإحساس بالسلطة والسيادة والأنا المتضخمة لدى زهرة. وقد تم توظيف وصف المكان بما فيه من غابات وجزر وبيوت، وبالتركيز على زوايا الحركة واللون والمنظور، بغرض تبيان أن المكان مرآة صادقة، تعكس اضطرابات زهرة وعقدها النفسية، فضلا عما يجيش بداخلها من أحاسيس الفرح والسرور والانفتاح على العالم.
- إن الفضاء الروائي بأقسامه الثلاثة، يعلل إخفاق زهرة في تحقيق ذاها، بخروجها عن

نطاق هذه الذات، بحثاً عن الأمان والدفء والميلاد الجديد، رغم أنها - بوصفها امرأة - أصل كل ذلك ومنبعه.

- وأخيراً، فإن الرواية برمتها تطرح سؤالاً يتعلق بطبيعة الوجود العُماني في شرق أفريقيا: هل كان فتحاً أم غزواً؟ وهو سؤال له مغزاه، ويجيب عنه المكان (أرض أفريقيا) بما يقع عليه من أحداث تنطوي على دلالات.

توثيق الإشارات الواردة في المتن:

(١) مصطفى الضبع، **استراتيجية المكان**، (القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، ١٩٩٨)، ص١٥١.

(٢) عبد الله مرتاض، **في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد**، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨)، ص١٦٠.

(٣) بدرية بنت إبراهيم الشحي، قاصة، عُمانية الجنسية، من مواليد مدينة مسقط بتاريخ ١٩٧١/٤/١م، حاصلة على درجة الدكتوراه في الهندسة الكيميائية من جامعة (لوفبرا) بالمملكة المتحدة عام ٢٠٠١م، وتعمل حالياً مهندسة تصميمات كيميائية في شركة (تنمية نفط عُمان)، وهي زوجة وأم لثلاثة أطفال، وقد نشر لها أكثر من ثلاثين قصة قصيرة (غير مضمنة في مجموعة قصصية) من تموز/ يوليو ١٩٨٦م، في جريدتي الوطن وعُمان بسلطنة عُمان (راجع في ذلك: يوسف الشاروني، في الأدب العُماني الحديث، ((لندن: رياض الريس للكتب والنشر، (د. ت)، ص٤٥)). إلا أنه يلزم التنويه إلى أننا لم نعثر على أية إشارة مرجعية بخصوص تلك القصص، نظراً لأن القاصة لم تحتفظ بنماذج منها، وإن كنا قد عثرنا في مرجع أجنبي على ثلاثة نماذج منها وهي: "عرسها"، "البركان"، "هاتف الإنذار". لمزيد من التفاصيل في هذا الصدد، راجع:

- Barbara Michalak – Pikulska, **Modern Poetry and Prose of Oman (1970- 2000)**, Ekokruk, Krakow, Poland. The Engima Press (S.A), pp. 410- 416.

(٤) لاحظ أن ذلك المهجر قد بدأ بالفتح العُماني لمنطقة شرق أفريقيا (زنجبار؛ بمبا؛ مقديشيو؛ بروندي؛ كينيا...)، وهو فتح بدأ بتأسيس دولة (البوسعيد) في عُمان وشرق أفريقيا في الحقبة التاريخية التي امتدت من سنة ١٧٤١م حتى نهاية حكم هذه الدولة لزنجبار سنة ١٩٦٤م، ذلك الفتح الذي أدى إلى ظهور بعض العلوم المتعلقة بالبحار واكتشافات جغرافية رائدة، وأسطول بحري، فضلاً عن رحلات تجارية في المنطقة، قامت على علاقات الصداقة وحسن الجوار، وتبادل المنافع، لمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع، راجع كلاً من:

- جمال زكريا قاسم، **دولة البوسعيد في عُمان وشرق أفريقيا منذ تأسيسها وحتى نهاية حكمها في زنجبار وبداية عهدها الجديد في عُمان (١٧٤١- ١٩٧٠م)**، (الإمارات العربية المتحدة:

مركز زايد للتراث والتاريخ، ٢٠٠٠)، ص ص٩-١٠، ومواضع أخرى متفرقة.

- عبادة كحيلة، **عن العرب والبحر**، ط١، (القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٨٩)، ص٣٩، ٥٥، ٦٧، ٧٢، ٧٦، ٨٣، ومواضع أخرى.
- حسين فوزي، **حديث السندباد القديم**، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٧)، ص ص٢-٣ (المقدمة).

(٥) بدرية الشحي، **الطواف حيث الجمر**، ط١، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٩)، ص ص٧-٢٨٠.

(٦) شريفة اليحيائي: **الطواف حيث الجمر، بدرية الشحي: اللاوحداوية في تحليل النص السردي**، نزوى "مجلة فصلية ثقافية"، (مسقط: مؤسسة عُمان للصحافة والأنباء والنشر والإعلان، ع٢٢، أبريل ٢٠٠٠)، ص ص٢٤٧-٢٥١.

(٧) غالية فهو تيمور آل سعيد، **قراءة في الطواف حيث الجمر**، نزوى، مرجع سابق، ع٢٤ (عدد خاص)، أكتوبر ٢٠٠٠، ص ص٢٣٧-٢٤٧.

(8) Barbara Michalak, op, cit, p. 417.

(9) See: Ibid, loc. Cit.

(10) Ibid, p. 410.

(١١) رفيعة بنت سلمان بن سلوم الطالعي، **تقنيات الخطاب في الرواية النسوية العربية في الخليج: "١٩٧١- ٢٠٠١" دراسة تحليلية**، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، (مسقط: فبراير ٢٠٠٣)، ص٩٠، ٩١، ٩٣، ٩٤، ١٠٨، ١١٣-١١٦.

(*) لاحظ أنه سيتم تناول البحر والعالم المحيط به، باعتباره مكاناً مستقلاً، وبغض النظر عن موقعه في سلطنة عُمان أو في أفريقيا، لما في ذلك من فائدة في إبراز الدلالات التي ترمي إليها هذه الدراسة.

(12)Tzvetan Todorov, **Symbolism and Interpretation**. Translated by Catherine Porter, Cornell University Press, Ithaca, New York (S.A) p. 98.

(١٣) على حرب، **النص الحقيقة: نقد النص (١)**، ط١، (بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٣)، ص٩٣.

(١٤) **مرجع سابق**، ص١٣.

(١٥) **مرجع سابق**، ص ص١٥-١٦.

(١٦) عز الدين إسماعيل، **التفسير النفسي للأدب**، ط٤، (القاهرة: مكتبة غريب، (د. ت)، ص١٦٣.

(*) نظراً لعدم اتساع المجال لذكر كل الاقتباسات المتعلقة بالفضاء الروائي في الرواية، فقد رأينا أن نكتفي بذكر استشهاد أو اثنين على الأكثر في المتن، مع الإشارة إلى مواضع الاستشهادات الأخرى في الهامش عند الاقتضاء.

(١٧) بدرية الشحى، **مصدر سابق**، وتحديداً ص١٠٦، ١٠٩، ٣٨، ٣٧، ١٥-١٦.

(*) الفلج هو مجرى مائي تنساب فيه مياه الأمطار، ويستخدم في ري الأراضي الزراعية في القرى العمانية.

(١٨) **مرجع سابق**، وتحديداً ص٢٤، ١٢٧-١٢٨، ٤٥-٤٦.

(١٩) شاكر عبد الحميد، **الحلم والرمز والأسطورة**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨)، ص٣٠٣.

(٢٠) بدرية الشحى، **مصدر سابق**، وتحديداً ص١٩٥، ١٦٢-١٦٣.

(٢١) مصطفى الضبع، **مرجع سابق**، ص١٠٩.

(٢٢) بدرية الشحى، **مصدر سابق**، ص٢٥٠.

(٢٣) عبد الله عسكر، **الصدام الأيدلوجي وهوية الذات: دراسة في التحليل النفسي لمضمون رواية "قلب الليل" لنجيب محفوظ**، ط١، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤)، ص٣٥.

(٢٤) جابر عصفور، **الصـــورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي**، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٣)، ص٣٤٠.

(٢٥) سيزا قاسم، **القارئ والنص من السيميوطيقا إلى الهيرمينوطيقا**، مجلة عالم الفكر، مج٢٣، ع٣-٤، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يناير- يونيو ١٩٩٥)، ص٢٥٥.

(٢٦) بدرية الشحى، **مصدر سابق**، ص٢٤.

(٢٧) مصطفى الضبع، **مرجع سابق**، ص١١٩.

(٢٨) حول تلك الاقتباسات، راجع: بدرية الشحى، **مصدر سابق**، ص٢٧٨، ٦١، ٢٠٨، ١٢٧.

(٢٩) غاستون باشلار، **جماليات المكان**؛ ترجمة غالب هلسا، ط٣، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٧)، ص٣٨.

(٣٠) بدرية الشحى، **مصدر سابق**، ص٩، ١٨، ١٩، ٣١ على الترتيب.

(٣١) بدري عثمان، **بناء الشخصية الرئيسية في روايات نجيب محفوظ**، ط١، (بيروت: دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٦)، ص١٧٥.

(٣٢) أمينـــة رشيد، **تشظي الزمن في الرواية الحديثة**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨)، ص١٤٨.

(٣٣) شاكر عبد الحميد، **مرجع سابق**، ص١٠٠.

(٣٤) عن تلك الأوصاف، راجع: بدرية الشحى، **مصدر سابق**، على سبيل المثال لا الحصر وتحديداً ص١٧٤، ١٤٢، ١٤٣، ٨٨، ٢٠٦، ٩٠.

(٣٥) عبد الرحمن بدوي، **الزمان الوجودي**، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٥)، ص٣٩.

(٣٦) حول تلك الصفات، راجع: بدرية الشحى، **مصدر سابق**، على سبيل المثال لا الحصر وتحديداً ص١٢٥، ١٤٠، ١٥١، ١٤٣، ١١٣، ١٥٠، ١٥٢، ٩٠، ١١٤، ١٠٩، ١٠٦، ١٢٤.

(٣٧) لاحظ أن اللوحات المكانية الجميلة بصدد البحر ومتعلقاته ومحيطه ترد في عدة مواضع من الرواية. راجع على سبيل المثال لا الحصر ص١٥٠-١٥١، ١٥٢، ١٥٧، ٢٠٦-٢٠٧.

(٣٨) يوري لوتمان، **مشكلة المكان الفني**؛ ترجمة سيزا قاسم دراز، "ألف" مجلة البلاغة المقارنة، ع٦، (القاهرة: الجامعة الأمريكية، ربيع ١٩٨٦)، ص٨٣.

(٣٩) بدرية الشحي، **مصدر سابق**، ص١١٣. ولاحظ أن شعور زهرة بالانتعاش والحرية حال وجودها بالبحر، يتكرر. راجع ص١٠٦، ١٠٨، ١٠٩، ١١٤، ١٤٠، ١٧٤.

(٤٠) **المصدر نفسه**، وتحديداً ص١٧٤، ١١٤، ١٠٦.

(٤١) **المصدر نفسه**، ص١١٤.

(٤٢) جان صدقة، **رموز وطقوس: دراسات في الميثولوجيات القديمة**، ((لندن: رياض الريس للكتب والنشر (د.ت))، ص٥١.

(٤٣) بدرية الشحي، **مصدر سابق**، وتحديداً ص١٢٥، ١١٥، ٩٠، ٩١، ٢٠٦.

(٤٤) **المصدر نفسه**، وتحديداً ص١٤٠، ١٠٨-١٠٩، ٨٨، ١٤٢-١٤٣، ١١٣.

(٤٥) **المصدر نفسه**، ص١٢٤، ١٤٦-١٤٧.

(٤٦) **المصدر نفسه**، ص١١٤.

(٤٧) **المصدر نفسه**، ص٣١، ٤٢، ٤٨، ٦٨، ٦٩، ٧٣، ٩١، ١٠٥، ١١٤، ١١٥، ١١٦، ١١٧.

(٤٨) **المصدر نفسه**، ص١٤٧.

(٤٩) **المصدر نفسه**، ص١٢٤.

(٥٠) إرنست فيشر، **ضرورة الفن**، ترجمة أسعد حليم، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨)، ص٨٤.

(٥١) بدرية الشحي، **مصدر سابق**، ص١٩٩.

(52) Micea Eliade, **Images and Symbols: Studies in Religious Symbolism**; Translated by Philip Mairet, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1991, p. 151.

(٥٣) بدرية الشحي، **مصدر سابق**، ص١٩٩.

(٥٤) **المصدر نفسه**، ص٩٠.

(٥٥) صلاح الدين بوجاه، **في الواقعية الروائية "الشيء بين الجوهر والعرض"**، ط١، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٣)، ص٥٧.

(٥٦) بدرية الشحي، **مصدر سابق**، ص١٤٠.

(٥٧) **المصدر نفسه**، وتحديداً ص١٢٥، ١٥٧، ١٥٠، ١٥١-١٥٢.

(٥٨) سيزا قاسم، **بناء الرواية: "دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ"**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤)، ص٨٢.

(٥٩) بدرية الشحي، **مصدر سابق**، وتحديداً ص١٥٤، ٢١٠، ١٢٢، ٢٤٩.

(٦٠) **المصدر نفسه**، وتحديداً ص٨، ١١٦، ١٢٥، ١٦٨.

(٦١) **المصدر نفسه**، وتحديداً ص٢٣٩- ٢٤٠، ٢٦٦-٢٦٨، ٢٧١.
(٦٢) **المصدر نفسه**، وتحديداً ص٢٦٥، ٢٣٨، ٢١٨، ١٩١، ١٦٧، ٢٣٢.
(٦٣) **المصدر نفسه**، ص١٨٦.
(٦٤) **المصدر نفسه**، ص١٥٣.
(٦٥) عز الدين إسماعيل، **مرجع سابق**، ص ص٩١-٩٢.
(٦٦) بدرية الشحى، **مصدر سابق**، ص ص١٥٣-١٥٤.
(٦٧) **المصدر نفسه**، ص ص٢٠٦-٢٠٧.
(٦٨) **المصدر نفسه**، ص ص٢١٣-٢١٤.
(٦٩) **المصدر نفسه**، وتحديدا ص ١٨٩، ١٨٨، ٦١، ٢٧٩، ١٨٣.
(٧٠) **المصدر نفسه**، ص٢٤٨. وحول المضمون نفسه، راجع ص١٨٣.
(٧١) **المصدر نفسه**، ص١٠٥.
(٧٢) **المصدر نفسه**، ص ص٢٦٥-٢٦٦.
(٧٣) **المصدر نفسه**، ص٢٤٨.
(٧٤) **المصدر نفسه**، وتحديدا ص٤٥، ٢١٨.
(٧٥) **المصدر نفسه**، ص٨٦.
(٧٦) **المصدر نفسه**، ص١١.
(٧٧) تسعديت آيت حمودى، **أثر الرمزية الغربية فى مسرح توفيق الحكيم**، ط١، (بيروت: دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٦)، ص١٥٦.
(٧٨) بدرية الشحى، **مصدر سابق**، ص ص١٨٨-١٨٩.

ثبت المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

(١) الشحى، بدرية بنت إبراهيم، **الطواف حيث الجمر**، ط١، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٩).

ثانياً: المراجع العربية الحديثة:

(١) إسماعيل، عز الدين، **التفسير النفسى للأدب**، ط٤، ((القاهرة: مكتبة غريب، (د.ت)).

(٢) الشاروني، يوسف، **فى الأدب العُمانى الحديث**، (لندن: رياض الريس للكتب والنشر، (د.ت).

(٣) الضبع، مصطفى، **استراتيجية المكان**، (القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، ١٩٩٨).

(٤) بدوى، عبد الرحمن، **الزمان الوجودي**، ط٢، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٥).

(٥) بوجاء، صلاح الدين، **فى الواقعية الروائية: (الشئ بين الجوهر والعرض)**، ط١، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٣).

(٦) حرب، على، **النص الحقيقة: نقد النص (١)**، ط١، (بيروت: المركز الثقافى العربى، ١٩٩٣).

(٧) حمودى، تسعديت آيت، **أثر الرمزية الغربية فى مسرح توفيق الحكيم**، ط١، (بيروت: دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٦).

(٨) رشيد، أمينة، **تشظي الزمن في الرواية الحديثة**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠).

(٩) صدقة، جان، **رموز وطقوس: دراسات في الميثولوجيات القديمة**، ((لندن: رياض الريس للكتب والنشر، (د.ت)).

(١٠) عبد الحميد، شاكر، **الحلم والرمز والأسطورة**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨).

(١١) عثمان، بدوى، **بناء الشخصية الرئيسية في روايات نجيب محفوظ**، ط١، (بيروت: دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٦).

(١٢) عسكر، عبد الله، **الصدام الإيدولوجي وهوية الذات: دراسة في التحليل النفسي لمضمون رواية «قلب الليل» لنجيب محفوظ**، ط١، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٤).

(١٣) عصفور، جابر، **الصورة الفنية في التراث النقدى والبلاغي**، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٣).

(١٤) فوزي، حسين، **حديث السندباد القديم**، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٧).

(١٥) قاسم، جمال زكريا، **دولة البوسعيد في عُمان وشرق أفريقيا منذ تأسيسها وحتى نهاية حكمها فى زنجبار وبداية عهدها الجديد فى عُمان (١٧٤١- ١٩٧٠م)**، (الإمارات العربية المتحدة: مركز زايد للتراث والتاريخ، ٢٠٠٠).

(١٦) قاسم، سيزا، **بناء الرواية: دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤).

(١٧) كحلية، عبادة، **عن العرب والبحر**، ط١، (القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٨٩).
(١٨) مرتاض، عبد الملك، **في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد**، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨).

ثالثا: المراجع المترجمة:

(١) باشلار، غاستون، **جماليات المكان**؛ ترجمة غالب هلسا، ط٣، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٧).
(٢) فيشر، إرنست، **ضرورة الفن**؛ ترجمة أسعد حليم، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨).
(٣) لوتمان، يورى، **مشكلة المكان الفنى**؛ ترجمة سيزا قاسم دراز، «ألف» مجلة البلاغة المقارنة، ع٦، (القاهرة: الجامعة الأمريكية، ربيع ١٩٨٦).

رابعاً: المراجع الأجنبية:

(1) Elidae, Mircea, **Images and Symbols: Studies in Religious Symnbolism**; Translated by Philip Mairet, Princeton, New Jersy. Princeton University Press, 1991.
(2) Michalak- Pikulska, Barbara, **Modern Poretry and Prose of Oman (1970 -2000),** Ekodruk Krakow, Poland. The Enigma Press, (S.A).
(3) Todorov, Tzvetan, **Symbolism and Interpretation**. Translated by Catherine Porter, Cornell University Press, Ithaca, New York (S.A).

خامساً: الدوريات:

(١) آل سعيد، غالية فهر تيمور، **قراءة فى الطواف حيث الجمر**، نزوى «مجلة فصلية ثقافية» مسقط، مؤسسة عُمان للصحافة والأنباء والنشر والإعلان، ع٢٤ (عدد خاص)، أكتوبر ٢٠٠٠.
(٢) اليحيائى ، شريفة، **الطواف حيث الجمر، بدرية الشحى: اللاوحداوية فى تحليل النص السردى**، نزوى «مجلة فصلية ثقافية»، مسقط، مؤسسة عُمان للصحافة والأنباء والنشر والإعلان، ع٢٢ ، أبريل ٢٠٠٠.
(٣) قاسم، سيزا، **القارئ والنص من السيميوطيقا إلى الهيرمنيوطيقا**، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، مج٢٣، ع٣-٤، يناير - يونيو ١٩٩٥.

سادساً: الرسائل الجامعية:

(١) الطالعى، رفيعة بنت سلمان بن سلوم، **تقنيات الخطاب فى الرواية النسوية العربية فى الخليج: «١٩٧١-٢٠٠١م» دراسة تحليلية**، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، فبراير ٢٠٠٣.

تجليات المكان في قصيدة "أمشاط عاجية" لمحمود درويش

د. ناصر يعقوب

كلّيّة الحصن الجامعيّة

جامعة البلقاء التطبيقيّة

ملخَّص البَحث:

إذا كان محمود درويش يزداد شعوراً بفقدان المكان في ديوانه "أحد عشر كوكباً"، فإنه في ديوان "لماذا تركت الحصان وحيداً" يزداد ارتباطاً حميمياً بالمكان، ويعيد فيه ترتيب سيرة الذات والجماعة المكانية. يتناول البحث قصيدة "أمشاط عاجية" من "لماذا تركت الحصان وحيداً"، التي كتبت في فترة تاريخية حاسمة على الصعيد الشخصي والصعيدين الوطني والإنساني. ويرتكز على التمعن في تجليات المكان التاريخية والجغرافية، ويقوم بتقصّي بعض الظواهر الأسلوبية في بعض مقاطعها كالتكرار والعطف. ويستنبط كذلك البعد الأيديولوجي والأبعاد الدلالية الأخرى معتمداً أساساً على النص، ولكنّه لا يقتصر عليه، بل ينفتح على سياق درويش الشعري والسياقات الأخرى - الخارج نصية - لتأويل المقاطع النصيّة، ويقوم أحياناً بالاجتهاد في إقامة العلاقات الدلالية بين الصيغ الشعرية المختلفة في النصّ.

The Preeminence of The Place in the Poem "Ivory Combs" by Mahmoud Darwish

Naser Ya'qoob
Al-Balqa' University

Abstract

The *diwan* (collection of poems) "Why Did You Leave The Horse Alone" by Mahmoud Darwish reflects in most of its poems a sense of belonging to the place. In this *diwan*, Darwish tries to rewrite his autobiography and the history of his people. This study analyses the poem "Ivory Combs" from the abovementioned *diwan* written at a critical historical period that had an impact on the poet's personal life as well as on the national and humanistic domains of life. The study looks closely at the historic and geographic dimensions of the place expressed in the poem and considers some of the stylistic phenomena, such as repetition and conjunctions used in the poem. To interpret the poem, the study not only unravels the ideological and semantic dimensions of the poem, but also looks at Darwish's poetic style and other external aspects not pertaining to the poem per se. The study also tries to show the meaning relations between the different poetic structures employed in the text.

تجليات المكان في قصيدة "أمشاط عاجية" لمحمود درويش

المقدمة:

يشكّل محمود درويش علامة بارزة، وحضوراً مميزاً في الساحة الشعرية الفلسطينية والعربية الحديثة؛ فعلى صعيد الشعر الفلسطيني شكلت قصيدته "سرحان يشرب القهوة في الكافيتريا" مرحلة انتقالية من القصيدة الغنائية الفجائعية إلى القصيدة المركبة التي تمازج بين الغنائية والذهنية[١]. أما على صعيد الشعر العربي، فقد" بدأ الشاعر عام ١٩٧٠ باستشراف مرحلة فنية جديدة أهم ما يميزها التعقيد والتركيب والاتكاء على معطيات البناء الدرامي، واستخدام الرمز المركب، أو المحوري. ومن هنا أصبحت القصيدة شبكة من العلاقات المعقدة والمتداخلة، ولم يعد ينتظمها صوت واحد من أولها إلى آخرها، وإنما هي مجموعة من الأصوات والمواقف المتداخلة"[٢].

إن "تحولات أسلوب درويش الشعري على وجه الخصوص تكاد تختزل بشكل مكثف تحولات الشعر العربي المعاصر كله"[٣]. حتى "غدت قصيدة درويش مزيجاً مدهشاً من التجارب الثرية لرواد الشعر العربي المعاصر أمثال: محمد عفيفي مطر وأمل دنقل وأدونيس والبياتي وصلاح عبد الصبور"[٤]. مما جعل النقاد "يشعرون بشكل متواتر أن نموذج درويش الشعري أضحى يمثّل حالة فائقة في كثافتها وتركيزها المختزل لأهم التحولات الأسلوبية في التجربة الشعرية العربية المعاصرة"[٥].

إذا كانت عناوين ديوان "أحد عشر كوكبا" تكشف عن الحس المكاني والزماني، وهو الخط الرئيس الذي تنسلك فيه كل العناوين[٦]، فإن أغلب عناوين قصائد ديوان "لماذا تركت الحصان وحيداً؟"[٧]؛ وهي: "أيقونات من بلّور المكان"؛ "فضاء هابيل"؛ "فوضى على باب القيامة"؛ "غرفة للكلام مع النفس"؛ "مطر فوق برج الكنيسة"؛ "أغلقوا المشهد"، تكشف عن الحس ذاته، ولكن برؤية مختلفة عن الديوان المتقدِّم؛ "فأقسام الديوان الستة ترتبط ارتباطا وثيقا ببعدي المكان والزمان. أما المكان فيبدأ فضاء مفتوحا، وينتهي مغلقا كما يتجلى في عنوان (أغلقوا المشهد)"[٨].

ومن البعد المكاني تتمحور الأبعاد الدلالية المختلفة، سواء على صعيد المستوى الشخصي، أو المستوى الوطني والإنساني. إنّ درويش يعيد ترتيب سيرة الذات والجماعة المكانية في هذا الديوان بعامة ضمن بعدين أساسيين هما: البعد التاريخي، والبعد الجغرافي اللذان يصبحان في هذا الديوان أكثر حضوراً وقرباً من الدواوين المتقدِّمة.

وتقديم البعدين التاريخي والجغرافي للمكان لا ينفصل عن علاقته مع الذات المبدعة، ويتم تقديم الدلالات من خلال رؤية جمالية ترتبط بالمكان تشكيلاً ورؤية. فإذا كانت الأرض والبحر والتاريخ محطات أساسية في شعر الموضوع الفلسطيني، أو في تجربة درويش على الأقل - على حد تعبيره[٩]، فإن الذات لا تنفصل عن الموضوع في شعر درويش، وإنما تشكّل رؤيتَها، وتصاغُ في العلاقات الدلالية المُبدَعة في النص الشعري الذي يزاوج في رؤيته بين الواقع الموضوعي من جهة، وبين الذات المتخيلة في إعادة تشكيل هذا الواقع من الجهة الأُخرى. وبذلك يصبح النص رؤية فكرية وعاطفية تسوِّغُها العلاقات والصور والبعد الجمالي، ويصعب فصل أيٍّ منها عن سواه.

لقد كُتبت قصيدة "أمشاط عاجية"[١٠] - موضع الدراسة - في مرحلة تاريخية حاسمة؛ فعلى المستوى الشخصي، عاد الشاعر إلى وطنه فلسطين زائراً، بعد غياب طويل، لكن عودته كانت عودة المواطن العادي، فقد قرّر الاستقرار في عمان. فعودته، إذًا، كانت عودة المخذول المنهزم لا المنتصر. أما على المستوى الوطني والإنساني، فقد كُتبت القصيدة بعد معاهدة الصلح (السلام) بين الفلسطينيين والإسرائيليين.

وبالرغم من أن القصيدة تسلط الضوء على البعد التاريخي ضمن جغرافية المكان/ عكا، فإنّ ذلك لا يفصلها عن الرؤية الحاضرة بأبعادها المختلفة، "فالقصيدة - كما هي عند درويش- مزيج من الصور لا تنفي علاقة القصيدة بذات الشاعر، ورؤية العالم أو الواقع من حوله. فثمة، باستمرار، اشتباك للقصيدة بالواقع/ الحاضر، ولكن بحس ورؤية مختلفة تحددها معطيات المرحلة التاريخية"[١١].

وعلاقة القصيدة مع الواقع علاقة جمالية؛ إذ إن رؤية الواقع تنطلق من البنية

الداخلية للنص، والمتشكلة عبر بعض الظواهر الأسلوبية في بعض مقـاطع القصـيدة. وبذلك يحصل نوعان من الاشتباك اللغوي: السياقات الإخبارية في النسـيج اللغـوي للحفاظ على الحد الأدنى من البعد التواصلي مع القـارئ، والسـياقات الأسـلوبية الانحرافية عبر كسر السياقات الإخبارية السابقة بالكلمة أو الجملة أو السياق الشعري، والذي يُحْدِثُ بدَوْرِه شعرية غير متوقعة لدى القارئ. وهذه السـياقات الأسـلوبية الانحرافية هي ما أطلق عليه (فيكتور شِكْلُوفَسْكِي) التغريـب[١٢]؛ وهـي في الـنص الشعري ليست مجرد زخرفة، إنما إعادة خلق ضمن رؤية جمالية جديدة باستخدام صور إبداع، لا استعمال –وفق تعبير كُوهِن[١٣]؛ لتخلق بدورها مـا اعتـبره (هُـوبْكِنْز) الأسلوب المميز[١٤].

ولكن هذه السياقات لا تصل – عند درويش – درجة الانزياح المفرط الذي يجعل الكلام غير معقول؛ مستعصي التأويل، وبذلك تسقط عنه السِّمَة المميزة للغة، أي التواصل[١٥]؛ لكنها قادرة على الإيحاء بمعان متعددة ومؤثرة، وتتطلب جهدا أكبر من القارئ لاستنباط هذه المعاني.

ويكمن خلف هذين النوعين الرؤية الإيديولوجيـة للواقـع عـبر التركيـز والتكثيف، ولكن تمتد هذه الرؤية في عروق النص كخيط غير منظور لتحافظ علـى تماسك النسيج اللغوي.

والبحث لا يقوم بتقصِّي السياقات الانحرافية الأسلوبية في القصيدة كاملـة، لكنه يقوم بتقصّيها ودراستها في بعض مقاطع القصيدة، حينما تكون مصدراً أساسـياً للدلالة؛ لتساعدنا على استنباط الرؤية الإيديولوجية للشاعر. كما يقوم بدراسة بعض الظواهر الأسلوبية البارزة في بعض مقاطع القصيدة؛ كالتكرار، وحـروف العطـف، والنفي، وأبعادها الدلالية.

ويدرس البحث البعد التاريخي والجغرافي للمكان/ عكا، واسـتنباط الرؤيـة الإيديولوجية والأبعاد الدلالية الأخرى من البنية الداخلية للقصيدة. وإذا كان البحـث ينطلق في التفسير من البنية الداخلية للنص، فإن ذلك لا يعني النظر إلى النص بِوَصْـفِه

بنية مغلقة ومنتهية [١٦] - كما نظر إليه البنيويون، كونه جملة علائقية إحالية مكتفية بذاهًا حتى لتكاد تكون مغلقة[١٧]. ولأن النص ذاته كيان تجاوزي وانفتاح على قراءات وكتابات أخرى[١٨]، فإنّ الدراسة تنفتح على البطانة الإيديولوجية (سياق درويش الشعري)، والسياقات الأخرى: مثل السياقات التاريخية، والجغرافية، وغيرها لتفسير بعض مقاطع القصيدة.

النص الشعري:

بما أن النص الشعري يمثّل المرجعية والخلفية الأساسية للتوصيف النقدي، فإننا سنحاول دراسة البعد التاريخي الجغرافي للمكان/ عكا من خلال بنية النص الداخلية، معتمدين على التدرج النصّي الذي يعتمده النص:

"من القلعة انحدر الغيم أزرق

نحو الأزقة ...

شال الحرير يطير

وسرب الحمام يطير

وفي بركة الماء تمشي السماء قليلاً

على وجهها وتطير

وروحي تطير، كعاملة النحل، بين الأزقة

والبحر يأكل من خبزها، خبز عكا

ويفرك خاتمها منذ خمسة آلاف عام

ويرمي على خدّها خدّه ...

في طقوس الزفاف الطويل".

يُنْسَج الخطاب الشعري في المقطع الأول من القصيدة عبر معطيات المكان

الثابتة/عكا، من خلال حركة أساسية يمثّل الفعل "يطير" مركز الاستقطاب الدلالي لهذه الحركة.

ويؤدي تكرار الفعل "يطير" دلالة التكسّر، بمعنى أن فعل الطيران يتعرَّض للتكسّر، فيأتي التكرار ليستمر هذا الفعل بحركته. فالتكرار يحمل دلالة الاستمرار للفعل، ودلالة الاستمرار لزمن هذا الفعل (الحاضر) ولزمن فاعليته ونموه. كما يشير هذا الفعل ضمنياً إلى عائق يعترض حركة الطيران في بعض مفاصلها - كما سيتضح لاحقا.

وإذا كان من مظاهر الحداثة في اللغة - لدى درويش - أن تكون مهمة الفعل تدل على الحركة بحد ذاته، وأن يكون معبراً عن الحركة[١٩]، فإن الفعل "يطير" يدل على حركة الرحيل إلى الخارج؛ لأن الفعل ذاته يحمل دلالة الحركة والرحيل، كما نلحظ في السياق الشعري:

شال الحرير يطير

وسرب الحمام يطير

وفي بركة الماء تمشي السماء قليلاً

على وجهها وتطير

ورغم معرفة الفاعل (فاعل الحركة)، فإنّ مكان التحليق يبقى مجهولاً، ليفهم من حركة الأسطر الشعرية أن مكان التحليق الفضاء الطبيعي الخارجي، لأن التحليق ذاته يحمل دلالة الصعود للأعلى، ومن ثم تغدو العلاقة الظاهرة بين الفعل ومكان تحقّقه الفضاء الخارجي.

ولبيان العلاقة الباطنية، أو المستوى الدلالي الباطني بين الفعل ومكان تحققه، وعلى مدار النص الشعري كاملاً، وليس هذا المقطع حَسْبُ، لا بد من أن نستند على البطانة الإيديولوجية، وننظر إليها "بأثر رجعي" في استثارة الذاكرة المتراكمة، لتبقى خلفية مؤنسة في ليل المعنى ووحشة التأويل وفراغ الفهم، كي تسعفنا في فك شفرات

النص وبنيته وخيوطه التي تبدو "ظاهرياً مفككة"[٢٠]. وفي أحيان أخرى قد لا تسعفنا البطانة الإيديولوجية (سياق درويش الشعري)، فلا بد لنا من الاستناد على النصوص الخارجية كالتاريخية والاجتماعية وغيرها؛ لتسعفنا في إقامة العلاقة الدلالية في النص. وإذا لم تسعفنا هذه النصوص الخارجية، فلا بدّ من الاجتهاد في إقامة العلاقات الدلالية بين الصيغ الشعرية المختلفة في النص.

إن المستوى الدلالي الباطني يتبين من عبارة "شال الحرير" التي ترمز للحضارة العربية الكنعانية، المتمثلة بالفعل الحضاري في المكان من خلال صناعة نَسْج الحرير التي اشتُهِرَت بها عكا قديماً.

أما "سرب الحمام" فيرمز لمعاهدة الصلح، أو السلام، لما يحمله الحمام من دلالة رمزية من ناحية، ولما يؤكده الشاعر في سياق شعري آخر قبل مؤتمر مدريد - ويسميه معاهدة التيه- من ناحية أخرى، فيقول:

"أرى ما أريد من البحر ... إني أرى

هبوب النوارس عند الغروب، فأغمض عيني:

هذا الضياء يؤدي إلى أندلس

وهذا الشراع صلاة الحمام عليّ"[٢١]

وأما "تمشي السماء"، فهو فعل كوني إلهي. وبذلك يتكشف المستوى الدلالي الباطني لفاعل حركة الطيران (شال الحرير، سرب الحمام، تمشي السماء)، لنستدل على العلاقة بين الفعل ومكان تحققه.

يعدُّ الآخر (إسرائيل) فاعلاً مؤثراً في المكان/عكا على مستوى الزمن الحاضر، لذلك فإن الفعل الحضاري الإنساني ومعاهدة السلام تتجه للفضاء الخارجي، ولا تعود للفضاء الداخلي؛ بمعنى أنَّهُ لا يَحْدُث ارتداد في حركتهما وعودهما للداخل.

أما الفعل الكوني الإلهي، فإن الآخر (إسرائيل) لا تَمْتلك سيطرة عليه، لذلك فإنه يطير في الفضاء الخارجي ثم يرتد للفضاء الداخلي.

وتؤدي مظاهر الانحراف الإسنادي دوراً أساسياً في انبثاق الدلالة وتشكيل الرؤية من خلال السياق ذاته، أو التراكيب الشعرية نفسها، وليس من خلال اللفظة ذاتها؛ لأن الألفاظ تختلف دلالاتها من سياق شعري إلى آخر[٢٢]؛ وهو ما يسمى بالإقحام الذي يعد أحد المنابع الأصلية للشعرية؛ بل إن "الشعرية تنبع من فاعلية الإقحام عبر المستوى اللغوي غير المتجانس ظاهرياً، ولكن يظهر التجانس عبر الدلالة الباطنية، ولا يكون الإقحام عبر المستوى اللفظي فقط، وإنما عبر مستوى السياق الشعري كاملاً"[٢٣].

فالعبارة الشعرية "روحي تطير" في المقطع الشعري المتقدِّم، تؤدي إلى انكسار هيكل التعبير في المقطع من خلال الانحراف الإسنادي اللغوي، الذي يمنح بدوره بعداً شعرياً مفارقاً بخروج اللغة من سياقها التعبيري المألوف، وشحنها بأبعاد نفسية دلالية وجدانية. فأسلوبية التعبير من خلال العبارة المتقدِّمة تمثّل إنتاجا تعبيريا للصورة (صورة إبداع) تحمل في إطارها الجمالي والأدبي بعدا وجدانيا[٢٤].

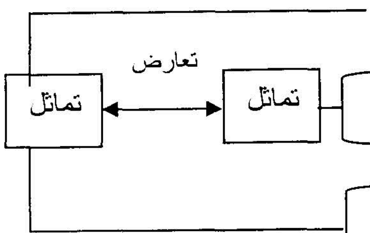
فطَيَران الروح لا يكون في الفضاء الخارجي، إنّما في الفضاء الداخلي الذي يتمثل في الهبوط، لأنه مقيد بالمكان "بين الأزقة"، وبذلك تصبح هذه الجملة موازية في الدلالة للجملة الشعرية الأولى في المقطع "انحدر الغيم". لكن الفرق بينهما أن الغيم لا ينحدر نحو الأزقة، وأما الروح فتطير، أو تنحدر بين الأزقة. فانحدارها بين جزئيات وتفاصيل المكان الدقيقة يدلُّ على ارتباطها الوجداني به.

وبذلك يتكشف المستوى الدلالي الباطني للمقطع كاملاً، حيث تتوحّد روح الشاعر والفعل الكوني الإلهي في فعل الطيران، والعودة للفضاء الداخلي للمكان، بسبب عدم سيطرة الآخر (إسرائيل) على فاعل الطيران. أما الفعل الحضاري الإنساني ومعاهدة الصلح فتطير خارج المكان، ولا تعود للفضاء الداخلي، بسبب سيطرة الآخر (إسرائيل) على فاعل الطيران، وبصفته فاعلاً مؤثراً في حركة الطيران.

لقد أسهم تكرار الفعل "يطير" بصفته مظهراً أسلوبياً في تأكيد المعنى الدلالي، وهو الرحيل القسري عن الأرض والعودة إليها فكرياً وذهنياً وعاطفياً، والذي تكشّف

من خلال الدلالة الباطنية للمقطع كاملاً، وثنائية التماثل والتعارض:

الفعل	**الفاعـــــــــل**	مكان تحقق الفعل
انحدر	الغيم	داخل المكان
يطير	شال الحرير (فعل حضاري إنساني)	خارج المكان
يطير	سرب الحمام (معاهدة الصلح)	خارج المكان
تطير	السماء (فعل كوني إلهي)	داخل المكان
تطير	روح الأنا	داخل المكان



ومن المظاهر الأسلوبية في المقطع: استخدام حروف العطف بكثافة (وسرب، وفي، وروحي، والبحر، ويفرك، ويرمي)، واستخدام ذلك أسلوبياً، يمثّلُ محاولةً للجمع بين نسق الجمل والتفاصيل التي تبدو لأول وهلة غير مترابطة. فحروف العطف تعمل على الجمع والتضافر لتنسج الدلالة الكلية للمقطع - كما لاحظنا - من خلال التماثل والتعارض، أو التوحّد والانفصال، في فعل الطيران، والعودة للفضاء الداخلي. وغدت التفاصيل والنسق الشعري في الحقيقة تأتلف، ونشأ بينها نوع من التـــرابط العضـــوي الدلالي، فساهم استخدام حروف العطف بكثافة في إقامة هذا الترابط.

ويختار الشاعر من جغرافية المكان مفردات ترمز للثبات المكاني (بحر؛ قلعـــة؛ أزقة)، تكشف بدورها عن الامتداد الحضاري للمكان. فثبات المكان تاريخيـــاً عـــبر مفرداته المختارة يعكس القيمة الحضارية الإنسانية لـــه، والانتمـــاء لهـــذا التـــاريخ الحضاري.

وفي ظل الحضور التاريخي الجغرافي العياني للمكان (عكا)، فإن لها حضوراً في الذاكرة الشعرية التي تتكشف عبر التفاصيل والمفاهيم الحسية (بركة ماء؛ بحر؛ قلعـــة؛ أزقة)، حيث نلحظ هيمنة عناصر الحياة والخصب على المعطيات الحسية.

فدرويش يقدم طوبوغرافيا أدبية تتوخى رسم المكان ووصفه(بركـــة المـــاء؛ أزقة؛ البحر)، لكنه لا يكتفي بأن ينمّي لديه، عن طريق هذا المنحى، إحساسا بالمكان

يعتمد على رصد الفيزيائي المرئي، أو الفزيوغرافي بالمصطلح العلمي، إنمـــا ينمّـــي في الوقت نفسه، حاسة ميتافزيوغرافية، إذا صح التعبير. صحيح أنه يعيش الواقع المرئـــي وملابساته وحقائقه، كما يتوحّد بمورفولوجية الأرض؛ بسماتها الجغرافية، لكنه يتخطى هذا الواقع المرئي ذاته، وصولا إلى توحّد أعمق مع روح المكان(٢٥) (ورروحي تطـــير، كعاملة النحل، بين الأزقة).

ويستمر النص ببيان فاعلية الآخر (إسرائيل) على مستوى الحاضـــر، معلّـــلا رؤيته التاريخية للمكان/ عكا:

"تقول القصيدة:

فلننتظر

ريثما تسقط النافذة

فوق "ألبُوم" هذا الدليل السياحيّ"

إن الحاضر الذي مثّل فاعلية الآخر (إسرائيل) في وقـــف الفعـــل الحضـــاري الإنساني ومعاهدة الصلح في المكان - كما لاحظنا في المقطع السابق، أدى إلى انكسار وانهزام الأنا الشاعرة على مستوى الحاضر. غيرَ أن ثمة حافزاً، وهو اللغة (القصـــيدة)، يؤرق ذات الشاعر للتأطير المكاني شعرياً.

وبسبب هذا الحافز، فإن ذات الشاعر تفضّل الانتظار المستقبلي آملة في تغـــير الحاضر المكاني المتمثل بفاعلية الآخر الإسرائيلي (المحتل)، لذلك تقلّ مساحة الحاضر في النص.

وتلجأ ذات الشاعر بدافع الحافز (اللغة) إلى تسليط الأضواء على الماضـــي، أو البعد التاريخي المضيء للمكان:

"أدخل من إبطها الحجري، كما

يدخل الموج في الأبدية. أعبر

بين العصور كأني أعبر بين الغرف

أرى فيَّ محتويات الزمان الأليفة:

مرآة بنت لكنعان

أمشاط شعر من العاج،

صحن الحساء الأشوري،

سيف المدافع عن نوم سيّده الفارسي،

وقفز الصقور المفاجئ من عَلَم نحو آخر

فوق صواري الأساطيل"

لقد وثّقَ المقطع الأول معطيات المكان الثابتة عبر حركته الشعرية؛ ويستمر هذا المقطع نحو توثيق شعري لتاريخية المكان/عكا دون التضحية بالبعد الوجداني والأيديولوجي - كما سيتضح لاحقا.

ويستمر طغيان الأفعال الدالة على الحركة (أدخل؛ أعبر؛ أرى)، ولكنَّ فاعل الحركة هنا هُو صوت الشاعر (أنا).

فالدخول حِسِّيٌّ للمعلم المكاني/عكا، المتمثّل بالأزقة المرصوفة بالحجارة. ولكن يصعب على الآخر (إسرائيل) طمس معالمه، والفتك بجوانبه الحسية؛ لأن إبطه حجري. فإذا كان الطاعون قادراً على الفتك بالبشر كما يروي التاريخ(٢٦)، فإنه هنا غير قادر على الفتك بمعالم المكان الحسية؛ لأنها تمتاز بالثبات والقوة مقابل البشر الذين يمتازون بالتغيّر والموت.

إن دخول ذات الشاعر للمكان/عكا، تطفو في زمن أبدي يتَّسم بالدوام والاستمرارية المكانية، التي تشير بدورها إلى التوحّد مع المكان ماضياً وحاضراً ومستقبلاً.

أما العبور، فهو عبور زمني تاريخي للمكان. ويصبح هذا العبور في المقطع

الشعري تمهيداً للرؤية التاريخية التي تتبلور عبر البعد الحضاري الإنساني للذات الشاعرة في المكان/عكا، من خلال "مرآة بنت كنعان"، التي تشيرُ إلى أول من قَطَن المكان تاريخياً، وهم الكنعانيون الجرجاشيون سنة (٣٠٠٠ ق.م)[٢٧]، وقد وردت هذه الرؤية في سياقات شعرية أخرى لدرويش، إذ يقول:

"جذوري قبل ميلاد الزَّمانِ رسَتْ

وقبل تفتح الحقب"[٢٨]

ويقول في سياق آخر:

"فلترجعي ولترجعي أرض الحقيقة والكنعان

أرض كنعان البداية"[٢٩]

وتتجلى الرؤية التاريخية بذكر الحضارات المتنوعة، التي تعاقبت على المكان، كالحضارة الآشورية، والإمبراطورية الفارسية، والصقور التي تحمل دلالة الانقضاض المستمر على المكان، في إشارة إلى استمرار المشهد التاريخي الذي يجسِّدُ فِعْلَ المغتصبين القدامى والجدد.

لكن هذه الرؤية التاريخية للمكان تُرَوَّس بعبارة: "أرى فِيَّ محتويات الزمان الأليفة". إن فاعل الحركة (الذات) في المقطع الشعري يشكّل الصورة عبر أجواء من الامتلاء العاطفي والإيديولوجي، فهو يقوم بتخصيب الصورة، مانحاً إياها حيوية أسلوبية لتحريرها من التقرير الذي ساد البعد التاريخي[٣٠]. ولتنهض بالمعنى الشعري من خلال المزج بين البعدين الوجداني (الذاتي)، والإيديولوجي في الآن ذاته.

فالبعد الوجداني يتجلى من خلال الارتباط بالمكان بصفته جزءًا منه عبر الأزمنة الثلاثة، (أرى فيّ محتويات الزمان الأليفة).

أما البعد الإيديولوجي، فيتمّثل في محتويات الزمان التي تجلت بالحضارات المتنوعة، وأسهمت في تشكيل فاعل الحركة (ذات الشاعر)، فهو يستطيع أن يهضمها ويمتزجها – حسب رأي درويش، "ولا مشكلة لديه أن يكون خليطاً ونتاجاً لهذه

الحضارات مع الحفاظ على العمق الحضاري في المكان. فالمكان مجال اختراق للأجانب عبر التاريخ، ولكن الآخر يصرّ على أن أكون وحدي أجنبياً أو غريباً وهو أصيلاً، فهو يصر على إقصائه عن المكان"[٣١].

فرؤية فاعل الحركة (ذات الشاعر) تحمل في طياتها بعداً حضـارياً إنسـانياً، ومناقضة لرؤية الآخر (إسرائيل) الفاعل المؤثر في المقطع الأول، بِخُلُوِّها مـن البعـد الحضاري الإنساني.

ويستمر النص مرة أخرى - كما في المقطع القصير المتقدِّم - ببيان سـلبية الحاضر، ومدى قسوته:

"لو كان لي حاضر آخر

لامتلكت مفاتيح أمسي

ولو كان أمسي معي

لامتلكت غدي كله ..."

إن الحاضر ينفي إيجابية الزمان، ويدلل على ذلك بحرف امتناع لامتناع (لو)، ويؤكد الشاعر هذه الرؤية في سياق شعري آخر، فيقول:

مُذ قبلت معاهدة التيه لم يبق

لي حاضر كي أمر غداً قرب أمسي"[٣٢]

إن الحاضر هنا يخترق الماضي، ويعيد تشكيله، وينوء بثقله عليه، ويمنعه من أن يظل ماضياً، وإذا كان الشيء المألوف هو أن يقوم الماضي بتشكيل الحاضر ويمنعه من الاحتفاظ براهنيته، فإننا نستطيع أن نلمس إلى أي مدى يضغط الحاضر على الماضـي ويقطع سيرورته[٣٣].

لذلك يحاول الشاعر الانفتاح على ماضيه وماضي الجماعة عبر تاريخية المكان، لأنه يرى "بأننا في حالة تاريخية نبدو وكأننا محرومون من الماضي، فـنحن في حاضـر

نبدو فيه بلا ماضٍ. إن الدفاع عن الماضي دفاع عن حق امتلاكي الحاضر لنملك خطوة نحو المستقبل"(٣٤).

ومع قتامة الحاضر، وذلك الحس المأساوي، فإن الشاعر يفتح الماضي المشرق المضيء المتمثّل بالبعد الحضاري الإنساني في المكان /عكا؛ الذي تمثّل في أغلب جوانبه بالمواجهة والانتصار. وقد تجلى هذا البعد في سياقات شعرية أخرى لدرويش، إذ يقول:

"إلى أين تأخذني يا أبي ؟
إلى جهة الريح يا ولدي ....
...... وهما يخرجان من السهل، حيث
أقام جنود بونابرت تلا لرصد
الظلال على سور عكا القديم -
يقول أب لابنه: لاتخف. لا
تخف من أزيز الرصاص! التصق
بالتراب لتنجو! سننجو ونعلو على
جبل في الشمال، ونرجع حين يعود
الجنود إلى أهلهم في البعيد"(٣٥)

ويقول في القصيدة ذاها:

"يا ابني تذكّر
غدا. وتذكّر قلاعا صليبية
قضمتها حشائش نيسان بعد
رحيل الجنود ....."(٣٦)

ولكن هذا المنطق التاريخي لم يعد يسود العلاقة الحالية، بسبب الآخر، وقبول أصحاب القرار السياسي الفلسطيني لمعاهدة الصلح؛ لأن رؤيتهم للماضي لم تكن مثل رؤية الشاعر، إنما نظروا إليه من زاوية أخرى أدت إلى هذا الحاضر المأساوي.

ويستمر النص بالانفتاح على ماضي الشاعر وماضي الجماعة عبر تاريخية المكان:

"غامض سفري في الزقاق الطويل
المؤدي إلى قمر غامض فوق سوق
النحاس. هنا نخلة تحمل البرج عني،
وهاجس أغنية تنقل الأدوات البسيطة
حولي، لصنع تراجيديا مكررة، والخيال
هنا بائع جائع يتجول فوق الغبار أليفاً
كأني لا شأن لي بالذي سوف يحدث
لي في احتفالات يوليوس قيصر ... عمّا قليل!"

تتجول روح الأنا في دواخل المكان/عكا؛ "بين الأزقة" عبر المعالم الحسية (زقاق؛ برج؛ نخلة؛ سوق النحاس)، ويكشف هذا التّجْوال عن إحساس الذات بالضياع وتوزّعها بين أزمنة بؤرتها - الحاضر، واتجاهها نحو الماضي والآتي معاً. وتستحضر الذات ماضيها بتشغيل عنصر الذاكرة، مراوحة بين الذاكرة الفردية والذاكرة الجماعية(٣٧). فعلى صعيد الذاكرة الفردية، تشير دلالة القمر إلى رحيل الذات الشخصي، وتعدد أمكنة الرحيل الخارجية التي بدأت من عكا سنة ١٩٤٨م.

لكن هذا الرحيل ظل رحيلاً جسدياً؛ لأن الروح ظلت متواجدة ومتجذرة ومتعلقة بالمكان الأصيل (سوق النحاس). أما على مستوى الجانب الجسدي، فإن (النخيل) - الذي يشير للتجذر الحسي في المكان - قد ناب عن الذات الشاعرة في

مراقبة التحولات الحسية وما طرأ عليها من تغيير.

فالرحيل كان حسياً عن المكان/عكا على الرغم من أن النخيل ناب عنه، ولَم يكن رحيلاً روحياً؛ لأن الآخر يمتلك سطوة على الجانب الحسي، لكنه لا يمتلك سطوة على الجانب الروحي.

وينظر للذاكرة الجمْعيَّة عبر الذاكرة الفردية، التي ترى أن ثمة تشييداً مكـــرراً للحزن الذي سيعيد التراجيديا المأساوية إليه، كما حدث تاريخياً للمكان حينما سقط بيد الرومان بسبب معاهدة الصلح. ولكن الذات الشاعرة منفصلة عن هذا الحـــدث، ولن تبدي أي اهتمام أو مشاركة، لأنها ترى - حسب الحدث التـــاريخي - أن هـــذا الاحتفال سيكون مكررا، كما كان تاريخياً بانتصار الروم الذي حضره يوليوس قيصر.

إن صوت الشاعر ينفلت من عقال الانفعال الآني المباشر للحدث (معاهـــدة الصلح)، أي أنه يتجاوز الموقف الرومانسي الاحتجاجي، فلا يلتقط الحدث كما هو، بل يصوغه متجنباً الانفعال السطحي الحماسي، عبر خلق بناء درامي في لحظة زمنيـــة واحدة تختزل بدورها جميع الأزمنة. بل إن استحضار الحدث التاريخي وســـياقه هـــو لوضع هذا الحدث في سياق زمني متواصل، ليكتسب صفة الديمومـــة والاســـتمرارية، والذي يحقّق ذلك هنا هُو كثرة الظروف (هنا؛ فـــوق؛ ...)، وكـــذلك عبـــارات التّسويف (سوف؛ عما قليل)، ليستمد الحدث التاريخي بذلك البعدَ الزمني لـــه، ليس من الحدث حسب، إنّما من الأدوات التي تلغي الزمن المتعارف عليه ماضياً. ويصـــبح الحدث التاريخي نبوءة تلاحق المستقبل، وتحيط بالماضي مروراً بفضح الحاضر.

وتكمن الرؤية الإيديولوجية عبر الأداء اللغوي بإحاطـــة واعيـــة بالمعطيـــات المختلفة للحدث التاريخي واستحضار سياقاته؛ ليكون بذلك صورة رامـــزة للواقـــع بهمومه وقضاياه السياسية، حيث يخبئ الشاعر في هذا الحدث فكره وخطوط رأيه[٣٨].

وبذلك تتكشف الرؤية المستقبلية للحدث التاريخي عن قلق الذات في صراعها مع الآخر (الطغاة)، وانتقاده تاريخياً عبر فضح فعل الطغاة وتاريخهم الدموي، وكذلك خيانتهم (معاهدة الصلح)؛ يتكشف هذا كلّه من المفهوم الباطني للحدث التاريخي.

كما يحمل في طياته الإدانة والانتقاد والسخرية للآخر الفلسطيني (أصحاب القرار) الذي أبرم معاهدة الصلح، وليقول له إن اتجاه الزمن ليس منفصلاً عن الماضي والحاضر.

ومع تأكيد الشاعر الدائم - في سياقات ومواطن شعرية مختلفة - قدرةَ اللغة/ القصيدة الأسطورية على إعادة وطن ضائع؛ فلغته هي وطنه، في إشارة واضحة إلى سُكْنَى الشاعر ليعيد تأكيد رؤيته لتاريخ شعبه[٣٩]. لكن هذه الرؤية تبقى في مجال الخيال، ولا تنفي الواقع الراهن ذاته (الخيال هنا بائع جائع يتجول فوق الغبار أليفاً).

إن التصور المتقدِّمَ يجسِّدُ حالة تعويضية؛ فعلى الرغم من معرفة اللغة/الخيال للمكان، ومعايشتها له في المنفى، فإنّ ذلك لا يخرجها من دائرة الخيال. اللغة لا تمنح الشاعر القوة تجاه تقاطر الجيوش بأن يقف أمامها ويحاورها. ولا سبيل أمامَهُ إلا أن يظل مُطِلاًّ من بعيد على التاريخ ويتأمل سيره وعمله، ويدافع عن كينونته شعرياً بأسلحة الشعر (الخيال). وميزة هذا السلاح الشعري - كما يقول درويش - هو: "الاعتراف بالهشاشة الإنسانية، وأنا أخرجت كل أسلحة هشاشتي للرد على العواصف التاريخية، لا لشيء إلا لأتمكن من تبرير وجودي والدفاع عن كينونتي في المكان"[٤٠].

ويستمر النص ببيان تعلق الشاعر وذوبانه في المكان:

"أنا والحبيبة نشرب

ماء المسرة

من غيمة واحدة

ونهبط في جرَّة واحدة!"

ويتجلى في المقطع فن الحب المخلص من خلال الارتباط الوجداني مع المكان، فيذوب الشاعر مع المحبوبة/ الوطن، وتصبح علاقة شعورية تفوق الإحساس الواقعي، وتتصف بصفة الديمومة.

ويستمر النص ببيان تجليات المكان عبر المزج بين الزمنين: الشخصي،

والتاريخي:

"رسوت بمينائها، لا لشيء سوى
أن أمي أضاعت مناديلها ههنا ...
لا خرافة لي ههنا. لا أُقايض
آلهة أو أفاوض آلهة. لا خرافة
لي ههنا كي أعبئ ذاكرتي بالشعير
وأسماء حراسها الواقفين على كتفي
انتظاراً لفجر تُحُتْمُسَ. لا سيف لي،
لا خرافة لي ههنا لأطلق أمي التي
حملتني مناديلها، غيمة غيمة، فوق
ميناء عكا القديمة ... عند الرحيل!"

يمزج الشاعر الزمنَ الشخصيَّ بالزمن التاريخيِّ الإنساني للمكان؛ لأنه منذ خروجه طفلاً من عكا إلى لبنان أصبح الهاجس الأساسي له تجذير الحضور الإنساني والتاريخي المقتلع. فعلى مستوى الزمن الشخصي، يبرز الشاعر عذاباته الذاتية وشعوره المأساوي بالرحيل، ويؤكد ارتباطه بالمكان وتجذّره فيه، من خلال العلاقة الأمومية الرحيمة بين الطفل والأم، فهو يرتبط أمومياً بالمكان، الذي مثّل لحظتي الفراق والعودة (عكا ١٩٤٨ - الآن).

إن درويش يربط الأرض بالأم، لأن الأم مستقرة والآباء متغيرون، لذلك فإنه يجعل انتسابه إلى البعد الحضاري والثقافي أكثر إلى الأرض/ الأم على حد تعبيره(٤١).

ويمزج الدلالة الوجدانية في ارتباطه بالمكان أمومياً بالصَّوتِ التقريريِّ الذي يتجلى بربط الدلالة بسياقها الواقعي وإثرائها ببعد فكري. ويتجلى هذا الصوت في الزمن التاريخي زمن (تحتمس الثالث)، وتتبع الرؤية من خلال زمن (تحتمس الثالث)

قائد الجيوش المصرية، إذ عُدّ امتداداً لزمن فلسطين العربي الإسلامي، فهي نقطة حضارية إنسانية مضيئة في المكان[٤٢].

الشاعر لا يريد التفاوض أو المقايضة مع الآخر (إسرائيل) الذي كتب أسطورة المكان، وهي الأسطورة التي لا تقبل نقداً، وكوّنها تكوينا لا ريب فيه؛ فكتابته للأسطورة المكانية تشويه للحقيقة التاريخية لتتناسب مع رؤيته الحالية.

ولكن الشاعر يريد أنْسَنَةَ المكان، لا كالآخر الذي كتب أسطورة المكان وخرافته المضادة للإنسان (الذات الشاعرة)، ومؤيداً أسطورته بشواهد إلهية مزعومة.

وعلى الرّغم من أن الشاعر يمتلك الحقيقة الحضارية الإنسانية في المكان، لا الخرافة والأسطورة، فإنّه لا يمتلك السيف (القوة) لتحريره، فهو يدخله بصفة الارتباط الأُمومِيّ معه.

إن النفي في المقطع المتقدّم يجسد المأزق التاريخي الحالي لأصحاب القرار الفلسطيني، ورفض الشاعر لذلك؛ لأن الآخر (إسرائيل) برأيه يريد صلحاً بروتوكولياً - على حد تعبيره، فالآخر يرفض التعايش الحقيقي، وفقاً لأسطورته التي تقول بنقاء المكان، ورفضه لأن يكون الأنا (الفلسطيني) أصيلاً فيه.

وينتهي النص برؤية استشرافية للمستقبل مستندة على البعد التاريخي والحدث التاريخي في المكان:

"ستحدث أشياء أخرى،

سيكذب هنري على

قلاوون، بعد قليل

سيرتفع الغيم أحمر فوق صفوف النخيل ..."

إن الرؤية المستقبلية تنكشف من خلال استشرافه (حرف التسويف)، وترتكز هذه الرؤية على الحدث التاريخي في المكان.

إذا كان المكان يمثّل امتزاجاً للتجربة التاريخية والسياسية، فإن الانتقال للحدث التاريخي هنا يمثل رؤية تأويلية وخاطفة في الآن نفسه. كما أن هذه الرؤية تنبع من واقع اجتماعي وسياسي، لتصبح موازاة بين حدثين: الحدث التاريخي متمثلاً بالجموع الصليبية التي خرقت المعاهدة بين القائد المملوكي قلاوون وبين ملك عكا آنذاك هنري الثاني، وقد حدثت مجزرة عربية تاريخية اقترفَتْها الجموع الصليبية الجديدة التي قدمت من إيطاليا إلى عكا، وخرقت المعاهدة (معاهدة الصلح)، ولكن ابنه الأشرف خليلَ بن قلاوون أعلن الجهاد وأعاد تحرير الأرض كاملة ولم يقبل بالهدنة أو التفاوض[٤٣]؛ والحدث الآنيّ الرّاهن.

إن هذا الحدث التاريخي يحمل شجوناً تاريخية، تنعكس على الواقع، أو على ما سيحدث بعد قليل. فاستحضار هذا الحدث التاريخي انتظار لحدث مرتقب ومنشود، ويحمل في طياته الخيبة والضياع للفلسطينيين، لأن التجربة التاريخية تحمل في طياتها العبرة والعظة.

كما يأخذ بعداً تحريضياً لأصحاب القرار الفلسطيني، ليستدلوا عبر الحدث التاريخي على ميزة الآخر المتجذرة في نقض العهود والمواثيق والمعاهدات، وبذلك تصبح رؤية الحدث التاريخي قراءة موازية لواقع وحالة تاريخية عبر معاهدة الصلح بين قلاوون وهنري، وما تلاها.

إن استحضار الحدث التاريخي سببه اليأس الذي عصف بروح الشاعر، فكان المشهد التاريخي ماثلاً أمامه مكرراً نفسه على مستوى الحاضر. كما يؤكد الانتصار الذي ساد التجربة التاريخية، وأسفر بعد ذلك عن توتر العلاقة بين الآنا والآخر مع عنصر المكان، وهي علاقة تتعدى أفق المكان، لتكشف عن الطبيعة الحضارية للآخر – تاريخياً – عبر تعريته.

وهذه العلاقة تتعدّى إطارَها لتلتحم بمعطيات المستقبل القريب، فبعد معاهدة الصلح البروتوكولية "سيرتفع الغيم أحمر" مُضرَّجاً ومحمَّلاً بالدماء، كما حدث في المجزرة التاريخية؛ لأن الآخر يرفض السلام الحقيقي. ونقض العهود والمواثيق من الميزات

القارّة في كيانه وشخصيته.

أما الإدانة والتحريض، فقد تجلّيا قبل ذلك في ديوانه "أ حد عشر كوكبا" بقوله: (خذوا أرض أمي بالسيف، لكنني لن أوقع باسمي معاهدة الصلح بين القتيل وقاتله)، فهو يرى أن معاهدة الصلح مع مغتصب الأرض تمثّل خروجا اختياريا من (المكان والزمان) بتوقيعهم هذه المعاهدة(٤٤)

النص

"أمشاط عاجية"

"من القلعة انحدر الغيم أزرق
نحو الأزقة ...
شال الحرير يطير
وسرب الحمام يطير
وفي بركة الماء تمشي السماء قليلاً
على وجهها وتطير
وروحي تطير، كعاملة النحل، بين الأزقة
والبحر يأكل من خبزها، خبز عكا
ويفرك خاتمها منذ خمسة آلاف عام
ويرمي على خدّها خدّه ...
في طقوس الزفاف الطويل

***

تقول القصيدة:
فلننتظر
ريثما تسقط النافذة

فوق "ألبُوم" هذا الدليل السياحيّ

***

أدخل من إبطها الحجري، كما
يدخل الموج في الأبدية، أعبر
بين العصور كأني أعبر بين الغرف
أرى فيّ محتويات الزمان الأليفة:
مرآة بنت لكنعان
أمشاط شعر من العاج،
صحن الحساء الأشوري،
سيف المدافع عن نوم سيّده الفارسي،
وقفز الصقور المفاجئ من علم نحو آخر
فوق صواري الأساطيل

***

لو كان لي حاضر آخر
لامتلكت مفاتيح أمسي
ولو كان أمسي معي
لامتلكت غدي كله ...

***

"غامض سفري في الزقاق الطويل
المؤدي إلى قمر غامض فوق سوق
النحاس هنا نخلة تحمل البرج عني،
وهاجس أغنية تنقل الأدوات البسيطة
حولي، لصنع تراجيديا مكررة، والخيال
هنا بائع جائع يتجول فوق الغبار أليفاً

كأني لا شأن لي بالذي سوف يحدث
لي في احتفالات يوليوس قيصر ... عمّا قليل!

***

أنا والحبيبة نشرب
ماء المسرة
من غيمة واحدة
ونهبط في جرة واحدة!

***

رسوت بمينائها، لا لشيء سوى
أن أمي أضاعت مناديلها ههنا ...
لا خرافة لي ههنا. لا أقايض
آلهة أو أفاوض آلهة. لا خرافة
لي ههنا كي أعبئ ذاكرتي بالشعير
وأسماء حراسها الواقفين على كتفي
انتظاراً لفجر تحتمس. لا سيف لي،
لا خرافة لي ههنا لأطلق أمي التي
حملتني مناديلها، غيمة غيمة، فوق
ميناء عكا القديمة ... عند الرحيل!

***

ستحدث أشياء أخرى،
سيكذب هنري على
قلاوون، بعد قليل
سيرتفع الغيم أحمر فوق صفوف النخيل ...

الخاتـــــمة:

- يُلاحَظُ أن الملامح الأسلوبية في القصيدة مثـــل: التكـــرار، والعطـــف، والنفـــي، والعبارات الشعرية ذات الانحراف الإسنادي، تـــؤدي دورا أساســـيا في الدلالـــة الباطنيّة، ليس على مستوى المقطع الشعري حسب، إنّما على مســـتوى القصـــيدة كلّها.
- تمثّل القصيدة كيانا لغويا تجاوزيا، ينفتح على السياقات التاريخية والجغرافية للمكان (عكا)، وترتبط هذه السياقات بالواقع الراهن وأحداثـــه، كمـــا تحمِّلـــهما بعـــدا إيديولوجيا ووجدانيا.
- تمزج القصيدة الزمنَ الشخصيَّ للشاعر بالزمن التاريخي للمكان (عكـــا)؛ لتصـــوير الارتباط الوجداني والفكري بالمكان على المستويين: الشخصي والجمْعِيّ.
- تصوّر القصيدة بشاعة الآخر (إسرائيل) في الصراع على المكان، وقد تجلت هـــذه البشاعة في فعله على مستوى الحاضر الراهن والماضي التاريخي. وعبّرت القصـــيدة عن ذلك برؤية إيديولوجية حملت هذا التصور.

توثيق الإشارات الواردة في المتن:

(1) انظر: يوسف اليوسف، **الشعر العربي المعاصر**، ص٣٢ وما بعدها.
(2) فتحي أبو مراد، **الرمز الفني في شعر محمود دوريش**، ص ص٣٢٢-٣٢٣.
(3) صلاح فضل، **أساليب الشعرية المعاصرة**، ص٢٠٤.
(4) محمد صالح الشنطي، **خصوصية الرؤية والتشكيل في شعر محمود درويش**، ص١٤١.
(5) انظر: صلاح فضل، **مرجع سابق**، ص٢٣٥.
(6) انظر: محمد الشنطي، **أحد عشر كوكبا على آخر المشهد الأندلسي** ، ص٨٢٦.
(7) محمود درويش، ديوان "**لماذا تركت الحصان وحيداً**".
(8) خليل الشيخ ،**السيرة في اطار الشعر**،ص١٤٤.
(9) انظر: **حوار مع محمود درويش**، أجراه عباس بيضون، ص٨٢.
(10) محمود درويش، قصيدة "أمشاط عاجية" ضمن ديوان "**لماذا تركت الحصان وحيداً**".
(11) محمد صالح الشنطي، **خصوصية الرؤية والتشكيل في شعر محمود درويش** ، ص١٤٢.
(12) انظر: جاكوب كورك، **اللغة في الأدب الحديث**، ص٢٣٠.
(13) انظر: جان كوهن، **بنية اللغة الشعرية**، ص٤٢.
(14) انظر :جاكوب كورك، **مرجع سابق**، ص٢٤٢.
(15) انظر: جان كوهن، **مرجع سابق**، ص٦.
(16) انظر: منذر عياشي، **مقالات في الأسلوبية**، ص٢٠٦.
(17) انظر: عبد السلام المسدي، **الأسلوبية والأسلوب**، ص١١٣.
(18) انظر: منذر عياشي، **مرجع سابق**، ص٢٠٦.
(19) انظر: شاكر النابلسي، **مجنون التراب**، ص٦٠٧.
(20) انظر: صلاح فضل، **مرجع سابق**، ص٢٣٥.
(21) محمود درويش، قصيدة "رباعيات"، ديوان "**أرى ما أريد**"، ص٣٨٠.
(22) انظر: صلاح فضل، **مرجع سابق**، ص٢٤٢.
(23) كمال أبو ديب، **في الشعرية**، ص٣٧، ٣٨.
(24) انظر:بيير جيرو، **الأسلوبية**، ص٦٦.
(25) انظر: اعتدال عثمان، **النص"نحو قراءة نقدية إبداعية لأرض محمود درويش"**، ص١٩٨.
(26) الطاعون الذي اشتهرت به المدينة عام ١٨١١م، على يد أحد سعاة البريد الذين كانوا يعرفون بالتاتارية، فقد حمل جبة من الجوخ هدية ليهودي من أهالي عكا، ارتداها ولده، (فظهرت لــه طاعونة تحت إبطه)، لكنه كتم الأمر فما لبث أن أصيب ثمانية من أبناء طائفته، فشاع الخبر، ثم سرت العدوى من يهود المدينة إلى باقي سكانها. انظر: **الموسوعة الفلسطينية**، عكا (طاعون)، ص٢٩٩-٣٠٠.
(27) **المرجع السابق**، ص٢٩١.

(28) محمود درويش، قصيدة "بطاقة هوية" ضمن **الأعمال الكاملة**، ص٧٤.

(29) محمود درويش، قصيدة "أطوار أنات" ضمن ديوان "**لماذا تركت الحصان وحيداً**"، ص٨٩.

(30) انظر: محمد فكري الجزاز، **الصورة الشعرية**، ص١٧٦.

(31) **حوار مع محمود درويش**، أجراه عباس بيضون، ص٨٥، ٨٨.

(32) محمود درويش، قصيدة "أنا واحد من ملوك النهاية" ضمن "**أحد عشر كوكباً**"، ص٢٤٠.

(33) انظر: فخري صالح، **ديوان لماذا تركت الحصان وحيداً**، ص٢٤٠.

(34) **حوار مع محمود درويش**، أجراه عباس بيضون، ص٨٤.

(35) محمود درويش، **قصيدة أبد الصبار**، ضمن ديوان" **لماذا تركت الحصان وحيدا؟**"، ص٣٢.

بلغت عكا أوج مجدها عام ١٢١٤هـ / ١٧٩٩م عندما أوقفت زحف نابليون الذي وصل إليها، بعد أن تم له الاستيلاء على مصر وسواحل فلسطين، وقام بمحاصرتها برا وبحرا مواصلا هجماته العنيفة على أسوارها من ٢١ آذار إلى ٢٠ أيار، وجاعلا قاعدته تل الفخار الواقع في ظاهرها، والذي أصبح بعد ذلك يعرف باسمه أيضا. على أنه اضطر إلى الانسحاب بعد ذلك بفضل صمود الجزّار ومساعدة الأسطول الإنجليزي بقيادة السير سدني سميث الذي استولى على الأسطول الفرنسي ونقل مدافعه الكبيرة إلىعكا معززا بذلك أسوارها. وبهذا النصر المبين تلاشت أحلام نابليون في الاستيلاء على الشرق.

انظر: **الموسوعة الفلسطينية**، عكا (حصار نابليون)، ص٢٩٣.

(36) **المرجع السابق**. في عام ٤٩٦هـ /١١٠٢م كانت عكا تحت سيطرة الفاطميين، فعجز حاكمها الفاطمي زهر الدين الجيوشي -رغم دفاعه المجيد عنها- عن الحفاظ عليها، فسقطت في أيدي الصليبيين عام ٤٩٧هـ/١١٠٤م. وبقيت في أيدي الصليبيين حتى استرجعها صلاح الدين الأيوبي عام ٥٨٣/١١٨٧م. لكنهم وقد خبروا منعتها وموقعها الاستراتيجي وميناءها الحصين، عادوا إلى حصارها مدة عامين من ٥٨٥هـ/١١٨٩م ـ٥٨٧هـ/١١٩١م، واستعادوها ومكثوا فيها قرنا كاملا، أي إلى عام٦٨٧هـ/١٢٩١م، حين دمرهم سلطان المماليك الأشرف خليل بن قلاوون وأجلاهم عنها، فكانت آخر معاقلهم في ديار الشرق.

انظر: **الموسوعة الفلسطينية**، عكا (عكا في الحروب الصليبية)، ص٢٩٢.

(37) رشيد يحياوي، **الشعر العربي الحديث**، ص١٣٣.

(38) انظر: رجاء عيد، **دراسة في لغة الشعر**، ص١٧٦.

(39) انظر: فخري صالح، **مرجع سابق**، ص٢٤٢.

(40) **حوار مع محمود درويش**، أجراه عباس بيضون، ص٢٤٢.

(41) **المرجع السابق**، ص٩٩.

(42) انظر: **الموسوعة الفلسطينية**، مادة (عكا)، ص٢٩١.

(43) **السابق نفسه**، مادة (عكا)، ص٣٠٥.

(44) انظر:بسام قطوس، **مقاربات نصية في الأدب الفلسطيني**، ص٢٦، ٢٧.

المصادر والمراجع

أ- المصادر

- محمود درويش:

* **لماذا تركت الحصان وحيداً؟** (ديوان)، ط٢، (بيروت: دار الريس للكتب والنشر، ١٩٩٦).

* **أوراق الزيتون** (ديوان) ضمن الأعمال الكاملة، ط١٣، (بيروت: دار العودة، ١٩٨٩)، المجلد الأول.

* **أحد عشر كوكباً** (ديوان) ضمن الأعمال الكاملة، (بيروت: دار العودة، ١٩٩٤)، المجلد الثاني.

* **أرى ما أريد** (ديوان) ضمن الأعمال الكاملة، (بيروت: دار العودة، ١٩٩٤)، المجلد الثاني.

* حوار مع محمود درويش، أجراه عباس بيضون، مجلة مشارف، ع٣، أكتوبر ١٩٩٥.

- أحمد المرعشلي وآخرون، **الموسوعة الفلسطينية**، دمشق: ١٩٨٤، م٣(ص-ك)، مادة (عكا).

ب. المراجع:

-أبو ديب، كمال، **في الشعرية**، (بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، ١٩٨٧).

-أبو مراد، فتحي، **الرمز الفني في شعر محمود درويش**، (إربد: المؤلف، ٢٠٠٤).

-الجزاز، محمد فكري، **الصورة الشعرية**، ضمن كتاب "محمود درويش: المختلف الحقيقي"، (عمان: دار الشروق، ١٩٩٩).

-جيرو، بيير، **الأسلوبية**، ت: منذر عياشي، ط٢، (حلب: مركز الإنماء الحضاري، ١٩٩٤).

-الشنطي، محمد صالح:

* خصوصية الرؤيا والتشكيل في شعر محمود درويش، **مجلة فصول**، ١٩٨٦.

* أحد عشر كوكبا على آخر المشهد الأندلسي، **مجلة علامات في النقد**، م١١، ع٤٤، ٢٠٠٢.

-الشيخ، خليل، السيرة في إطار الشعر: قراءة في ديوان محمود درويش "لماذا تركت

الحصان وحيدا؟"، **مجلة أبحاث اليرموك** "سلسلة الآداب واللغويـات"، م١٦، ع٢، ١٩٩٨.

–صالح، فخري، ديوان لماذا تركت الحصان وحيداً، **مجلة فصول**، م ١٥، ع٢، ١٩٩٦.

–عثمان، اعتدال، النص"نحو قراءة نقدية لأرض محمود درويش"، **مجلة فصـول**،ع١، م٥، ١٩٨٤.

–عياشي،منذر، **مقالات في الأسلوبية**، (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٠).

–عيد، رجاء، دراسة في لغة الشعر، (الإسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٧٧).

–فضل، صلاح، **أساليب الشعرية المعاصرة**، (القاهرة: دار قباء، ١٩٩٨).

–قطوس،بسام، **مقاربات نصية في الأدب الفلسطيني الحديث**، (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠).

– كورك، جاكوب، **اللغة في الأدب الحديث**، ت: ليون يوسف وعزيز عمانوئيل، (بغداد: دار المأمون، ١٩٨٩).

–كوهن، جان، **بنية اللغة الشعرية**، ت: محمد الـولي ومحمـد العمـري، (الـدار البيضاء:دار توبقال، ١٩٨٦).

– المسدي، عبدالسلام، **الأسلوبية والأسلوب**، (الكويـت: دار سـعاد الصـباح، ١٩٩٣).

– النابلسي، شاكر، **مجنون التراب**، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات، ١٩٨٦).

– يحياوي، رشيد، **الشعر العربي الحديث**، (الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ١٩٩٨).

–اليوسفي، محمد لطفي، **في بنية الشعر العربي المعاصر**، ط٢، (تونس: دار سراس للنشر، ١٩٩٢).

–اليوسف، يوسف، **الشعر العربي المعاصر**، (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ١٩٨٠).

ممّا تُلحقهُ العربيّةُ حفظًا للدلالة؛ أنموذجٌ من الوقف وآخرُ من الوصلِ

محمّد ربّاع

قسم اللغة العربيّة

جامعة النجاح الوطنيّة

ملخّص البحث:

تُعالجُ هذه الدراسةُ شيئًا ممّا تلحقُهُ العربيّةُ بغيةَ صونِ الدلالةِ، والنأيِ عن اللبسِ والغموضِ، وهي تقدّمُ تفسيرًا جديدًا لوظيفةِ هذهِ اللواحقِ، يتجاوزُ الجوانبَ الشكليّةَ ويلمُّ بالمعطياتِ الدلاليّةِ التي استدعت إلحاقَها.

واقتصرتِ الدراسةُ على إشارةٍ موجزةٍ لتنوّعِ هذهِ اللواحقِ، وتوقّفت إلى ما جاءَ به "مهديّ المخزوميّ" في تفسيرِه لنونِ ما يعربُ بالعلاماتِ الفرعيّةِ، ثُمَّ تناولت بتفصيلٍ واستقصاءٍ أنموذجين من هذه اللواحقِ، لم يعالجْهما أحدٌ من قبلُ، وهما ألفُ الوقفِ وأُلحقت بها هاءُ السكتِ، ونونُ الوقايةِ.

Two Models where an Arabic Word is Affixed to Maintain Meaning

Mohammad Rabba'
Department of Arabic
An-Najah University

Abstract

This study deals with some affixes that maintain meaning, and hence avoid ambiguity in Arabic. This study is intended to give a new explanation to the function of these affixes that goes beyond the formal structure of words to semantic considerations. Two examples of these affixes are investigated in detail. One of these is the *alif* of pause and the '*ha*' of reticence. The other is the non-pause represented in the preventive *noon*.

تمهيـــد:

مقصدُ اللغة أنْ تكونَ وسيلةَ تواصلٍ بينَ أبنائها، فتحرصُ على أنْ تَبرأَ أنظمتُها الصوتيّةُ والصرفيّةُ والتركيبيّةُ ممّا يحولُ دونَ هذه الغاية، فتتجنّبُ مواردَ اللبسِ ما أمكنَ، ولكنّ تفاعلَ تلكم الأنظمة قد يجرُّ إلى شيءٍ من غموضٍ، وفي هذه الحالِ فإنّ اللغةَ، في الغالبِ، تتّخذُ واحدًا من مسلكين، هما:

الأوّلُ: أنْ تحتملَ ذاكَ الغموضَ، وتبقيَ عليه، لتعوّلَ على مجرياتِ السياقِ في معالجته، ويقتصرُ ذلك على الظواهرِ ذات التأثيرِ المحدودِ والامتداد الضيّق، من ذلك ما نجدُه في تطابقِ صيغة إسناد المضارعِ المعتلّ كـ"أنتم تعفون وأنتنّ تعفون"، و"أنت تَسعَيْنَ وترمين وأنتنّ تسعَيْنَ وترمين"؛ فجماعةُ النساء لا تستقلُّ بصيغة، وإنّما تطابقُ المخاطبةَ أو جماعةَ الذكورِ، ولكنّ ذلك قصرٌ على حالةِ الرفعِ، فضلاً على قلّة مخاطبة النساء، وانحصارِ ذلك في المعتلّ، ومثلُ ذلك ما نجدُه في الاسمِ المنقوصِ المضافِ إلى ياءِ المتكلّمِ، فهو يتّخذُ صيغةً واحدةً "قاضيَّ ومحاميَّ..." تكونُ لإضافة المفرد أو إضافة الجمعِ السالمِ، رفعًا ونصبًا وجرًّا، ومثلُهُ صيغةُ المبنيِّ للمجهولِ من المضعّف؛ "رُدَّ وشُدَّ..."، فهي ذاتُها صيغةُ فعلِ الأمرِ، والسياقُ دالٌّ، ولكنّ من العربِ من فرَّ من هذا التوحُّدِ فعدّلَ قاعدةَ المبنيِّ للمجهولِ فجاءَ به مكسورَ الفاءِ[١].

والمسلكُ الآخَرُ أنْ يكونَ الغموضُ ذا تأثيرٍ مُنتظمٍ ممتدٍّ، وفي هذه الحالِ تعمدُ اللغةُ إلى تعديلِ مسالكها فتصطنعُ له نظامًا فرعيًّا مخصوصًا، من ذلك تجنّبُ جرِّ الممنوعِ من الصرف بالكسرة كي لا يلتبسَ بالمضافِ إلى ياءِ المتكلّمِ، أو جعلُ الياءِ علامةَ نصبِ جمعِ المذكّرِ، والألفِ علامةَ رفعِ المثنّى كي لا يلتبسَ أحدُهما بالآخر[٢]، أو عدمُ تقصيرِ الألفِ في المضارعِ المسندِ إليها عندَ توكيدِه بالنونِ؛ "لتكتبنانّ" كي ينأى عن شبه المسند إلى المخاطب.

وفي هذا المسلك يقعُ ما تقحمُهُ العربيّةُ لصونِ الدلالة، قد يصدقُ ذلك على "اللامِ الفارقة"؛ فهيَ للفرقِ بينَ "إن" المخفّفة و"إن" النافية، وعلى فاءِ الجزاء؛ فهيَ تفيدُ في تميّزِ الشرطِ عن الاستفهامِ والإخبارِ والاستئنافِ، وعلى نونِ ما يعربُ

بالعلامات الفرعيّة كما سنرى، وقد قصرْتُ هذه الدراسةَ على أنموذجين من هذا النمط، اتّخذتُ أحدَهما من الوقفِ، ألفَ الوقفِ وهاءَ السكتِ، والآخرَ من الوصلِ؛ نونَ الوقاية.

وإذا تجاوزنا بعضَ إشارات القدماء إلى المعنى وتجنّب اللبسِ في أثناء تفسيرهم لنماذجَ من تلكم اللواحقِ – فإنّ أحدًا منَ المحدَثين لَم يُعنَ بهذا المنحى إلاّ المخزوميّ، وتجنّب التكرارِ يُحسِّنُ أنْ أُجملَ سبقَهَ لأمتدَّ منه إلى تفصيلِ ما تستقلُّ به هذهِ الدراسةُ.

يتابعُ المخزوميُّ القدماءَ في القولِ بأنّ نونَ الوقايةِ وهاءَ السكتِ لوقايةِ الحركةِ دونَ أن يُضيفَ شيئاً[٣]، ولكنّه وضعَ أصولاً تكشفُ عن قيمةِ النونِ التي تلحقُ ما يعربُ بالحروفِ، وعَدَّها نوعًا من أنواعِ الوقاية.

ألمحَ إلى الجانبِ الدلاليِّ في اجتذابِ نونِ المثنّى والجمعِ، فرأى أنّه جيءَ بها لتقيَ المدَّ من القصرِ أو الحذفِ، لتطرّفه؛ ولذا فهيَ تحذفُ في الإضافة، لأنّه يُستغنى عنها، فلم يعد لها وظيفةٌ، فالمدُّ أصبحَ محميًّا بالمضافِ إليه[٤].

وقد اقتصرَ على هذا التعميمِ ولم يتجاوزْهُ، ولكنّه تعميمٌ دالٌّ على أنّ وقايةَ المدِّ لأجلِ الاحتفاظ بدلالته، وإلاّ ضاعَ الفارقُ بينَ المفردِ والجمعِ، وقد ذهبَ إلى هذا بعضُ القدماءِ[٥]، أو ضاعَ الفارقُ بينَ الجمعِ والمفردِ المضافِ إلى ياءِ المتكلّم.

ولو استقصى مسوّغاتِ ما ذهبَ إليه لوجدَ في ملابساتِ ثباتِ النونِ ما ينساقُ بسلاسةٍ، فالنونُ كانَ ينبغي أنْ تحذفَ من المعرّفِ بـ"ال" والمنادى واسمِ "لا" النافية للجنسِ؛ لأنّها كالتنوينِ، والتنوينُ يحذفُ في هذه المواضعِ[٦]، ولكنّها بقيَت لبقاءِ وظيفتِها، فحذفُها من المعرّفِ بـ"ال"؛ "المسلمو والمسلمي والمسلما والمسلمَي" دونَ نونٍ، يبقي جلّ الصيغِ محتملاً اللبسَ، فيلتبسُ بالمفردِ المرفوعِ والمجرورِ والمنصوبِ، إذا تعرّضَ للقصرِ، ولا يسلمُ من ذلك إلاّ المثنّى غيرُ المرفوعِ، فحاجتُهُ إلى النونِ أشدُّ من حاجةِ غيرِ المعرّفِ؛ لأنّ ما يقابلُهُ يخلو من التنوينِ.

ولا تُحذفُ من اسمِ "لا" النافيةِ للجنسِ؛ لأنّ الصيغةَ ستصبحُ "لا مسلمي ولا مسلمَيْ..." فيلتبسُ الجمعُ بالمفردِ المضافِ إلى ياءِ المتكلّمِ، وسنقفُ، عندَ الكلامِ على

ألفِ الوقفِ، على سببِ بقاءِ النونِ في النداءِ.

وقد يضافُ إلى ذلك أنّ النونَ في "ذانك وتانك" لا تحذفُ، ليس لأنّ الكافَ للخطابِ وليست ضميرًا حسبُ، بل لأنّ الحذفَ يجعلُ المثنّى مفردًا، وحذفُ النون من "اثنا عشرَ واثنتا عشرةَ" ليس لأنّ العَشرَةَ بدلٌ منها، بل لأنّها أصبحت مُغْنيَةً عن وظيفتِها، فحافظت على طولِ الفتحةِ الطويلةِ.

وكانَ كلامُ المخزوميِّ على نونِ الأفعالِ الخمسةِ أكثرَ وضوحًا وبيانًا في الكشفِ عن وظيفتِها؛ فهي كالسابقةِ لوقايةِ الحركةِ الطويلةِ قبلَها، وتحذفُ في النصبِ والجزمِ لعدمِ الحاجةِ إليها؛ لأنّ "يفعَلُ" في الجزمِ يكونُ بلا حركةٍ، فإذا حدثَ أنْ تعرّضَ الضميرُ في "لم يفعلوا..." للقصرِ ظلّت دلالتُهُ باقيةً، ولا يلتبسُ بـ"لم يفعلْ.."[٧]، ولم يتطرّق إلى اللبسِ في المنصوب "لن يفعلا"، فإذا تعرّضت للقصرِ التبسَ بـ "لن يفعلَ"، ولكنّ خطابَ الاثنينِ قليلٌ، فلا مانعَ من التعميمِ فيه وفي المسندِ إلى المخاطبةِ، وسنرى أنّ العربيّةَ أباحت حذفَ نونِ الرفعِ إذا اجتمعت معَ نونِ الوقايةِ.

وقد يُستأنسُ لوظيفةِ تلكم النونين بما آلا إليه في العاميّات، فَنُونُ ما بقيَ من الأفعالِ الخمسةِ، معَ الجماعةِ والمخاطبةِ، تُحذفُ؛ لأنّ "يفعل" في العاميّةِ أصبحَ ساكنَ الآخرِ، فلا تداخُلَ بينَهما، ولكنّ نونَ الجمعِ تظلُّ ثابتةً ولا تحذفُ في الإضافةِ، لأنّ حذفَها يجعلُ الصيغةَ ملتبسةً بالمضافِ إلى ياءِ المتكلّمِ أو المؤنّثِ الذي ينتهي نطقُهُ بكسرةٍ، فمقاصدُ الدلالةِ في هاتينِ النونينِ تفوقُ مقاصدَ الشكلِ، إنْ لم يكنِ الشكلُ غيرَ مرادٍ أصلاً.

لواحقُ الوقف

للكلامِ على ملابساتِ هذه اللواحقِ وبيانِ قيمتِها الدلاليّةِ ينبغي أنْ أتوقّفَ إلى بعضِ أصولِ الوقفِ وتنوّعِ طرائقِهِ، ذلك أنّ أمرَ تلكم اللواحقِ لا ينجلي إلاّ أنْ نتفحّصَ بعضَ طرائقِ الوقفِ، فهي جزءٌ من نظامٍ يسعى إلى غايةٍ واحدةٍ.

أصولُ الوقف

الأَصلُ في الوقفِ أنْ يكونَ بإسكانِ آخرِ ما يوقفُ عليه، لكنّ ثَمّ ملابساتٍ تستدعي أنْ يلحقَ آخرَ الكلمةِ حرفٌ أو حركةٌ مُقصَّرةٌ أو طويلةٌ، فهو أصلٌ ينطوي على شيءٍ من تنوّعٍ، وقد اختلفت لهجاتُ العربِ في بعضِ طرائقِ الوقفِ اختلافاتٍ بيّنةً، وعُنيَ النحاةُ الأوائلُ بهذه المسألةِ عنايةً ظاهرةً، ظلّت ماثلةً لدى علماءِ القراءاتِ وأصحابِ المطوّلاتِ النحويّةِ، لكنّها انحسرت في مختصراتِ النحوِ وما يؤلّفُ لغايةٍ تعليميّةٍ.

وربّما لا يجدُ بعضُ المتخصّصين حرجًا في أنْ يقفَ على المنوّنِ في مثلِ "فتًى وقاضٍ وزيدًا ..." بتنوينٍ متكلّفٍ فاقعٍ...(٨)، ولستُ معنيًّا بدرسِ ذلك وتفصيلِ القولِ فيه، فالقصدُ أنْ أُعالجَ ما يلحقُ الكَلمَ حسبُ، وقد يحسنُ أنْ أتوقّفَ إلى أصولٍ كُلّيّةٍ تجملُ ما أحاطَ بتوصيفِ النحاة لهذه الظاهرة؛ فبيانُ ذلك يُسعفُ على كشفِ جوانبَ ممّا أُعالجُهُ، وتلكم الأصولُ تتمثّلُ في ملاحظَ ثلاثة، هي:

أ- يبدو أنّ توصيفَ النحاة لظاهرةِ الوقفِ كانَ يعتمدُ اعتمادًا رئيسًا على الكلامِ الشفهيِّ المرسلِ على ألسنة الناسِ، وما وجدوه لدى قرّاء الذكرِ الحكيمِ، وقد تغيّبَ عنّا أداءُ الكلامِ الشفهيِّ، وأمّا قراءاتُ الذكرِ الحكيمِ فجلُّها يسايرُ توصيفَ النحاةِ أو يطابقُهُ(٩)، وكأنّ هذه الظاهرةَ من الظواهرِ التي يعزُّ علينا أنْ نجدَ مستنداتِ أصولها في الشعرِ؛ فالنحاةُ يقرّون أنّ الشعراءَ يُسوّون في القوافي بينَ الوصلِ والوقفِ(١٠).

ب- ربطَ النحاةُ تفسيرَهم لما استُخدمَ وما لم يُستخدم في الوقفِ بتفسيراتٍ صوتيّةٍ في المقامِ الأوّلِ، فاعتمدوا على خصائصِ الأصواتِ خفّةً وثقلاً، وقلّما عوّلوا على الجوانبِ الدلاليّةِ، ولا شكَّ في أنّ المؤثّراتِ الصوتيّةَ فاعلةٌ ذاتُ أثرٍ، لكنّ المعنى يظلُّ ذا خُصوصيّةٍ تستدعي أنْ يحافظَ عليه ويُصانَ؛ ألاّ يلتبسَ على السامعِ، لكنّه أُهملَ فلم يُلتفت إليه إلاّ عرَضًا.

ج- انطلقَ النحاةُ في معالجتِهم طرائقَ الوقفِ من مبدأٍ كُلّيٍّ يتمثّلُ في أنّ العربيّةَ لا

تقفُ على متحرّك؛ فالموقوفُ عليه لا يكونُ إلاّ ساكنًا؛ "وذلكَ لأنَّ الوقفَ ضدُّ الابتداء، فكما لا يكونُ المبدوءُ به إلاّ متحرّكًا فكذلك الموقوفُ عليه لا يكونُ إلاّ بضدِّه، وهو السكونُ"(١١)، ويبدو أنّ هذا المنطلقَ، وإنْ يكُ سليمًا، لا يخلو من تعميمٍ كانَ له أثرٌ في توصيفِ بعضِ طرائقِ الوقفِ، وبخاصّة الرومَ وهاءَ السكت، كما سنرى، على أنّ المقصودَ بالحركة، عندَ النحاة، الحركةُ القصيرةُ حسبُ، أمّا الحركةُ الطويلةُ فإنّ العربيّةَ تقفُ عليها دونَ قيد، سواءٌ أكانت جزءًا من الكلمة كالأسماءِ المقصورةِ والمنقوصة، والأفعالِ المعتلّةِ الآخرِ رفعًا ونصبًا، أم كانت ضميرًا كـ"لم يدرسوا وادرسي وادرسا ..."، أم كانت ألفًا ملحقةً بالمنصوب كـ"زيدًا وعليًّا..."، وقد عقدَ سيبويه بابًا تحدّثَ فيه عن الوقفِ على الواوِ والياء والألف(١٢)، ولم يُعنَ النحاةُ بهذا الاستثناء؛ لأنّ الحركةَ الطويلةَ، لديهم، تعادلُ صامتًا؛ فحركةُ الإعرابِ في الوقفِ على "جاءَ القاضي، ورأيت فتى، ولن يدعو..." محذوفةٌ، وهم يُسوّون بينَ الواوِ في "ظلموا"، وهي حركةٌ طويلةٌ، والواوِ في "رَمَوْا"، وهي نصفُ حركة، وجليٌّ أنّ تلكم الحركاتِ لا سبيلَ إلى حذفِها، فهيَ جزءٌ من الكلمةِ أو كلمةٌ، وليست حركةَ إعرابٍ عدا الألفَ، التي تمثّلُ امتدادًا لحركةِ النصبِ.

تنوّعُ طرائقِ الوقف

لم يكنِ الخروجُ على الأصلِ في الوقفِ إلاّ مظهرًا من مظاهرِ حرصِ العربيّة على صون دلالة الألفاظِ والنأي بها عن اللَبسِ والغموضِ، وجلُّ التنوّعات يأتي لهذه الغاية، سواءٌ أكانَ ذلك في الرومِ والإشمامِ أم في اجتذاب ألف في المنصوبِ أو هاء للسَّكت في بعضِ الأنماط، بل إنّ ذاكَ الحرصَ كانَ مؤسِّسًا لتنوّعات لهجيّة كالكَشكشة وما شاكَلَها، وأقتصرُ على ما يلحقُ الكلمَ وَفقَ الموجّهاتِ الأصوليّة التي استقرّت في الفصيحة؛ ألفِ الوقفِ وهاءِ السكتِ، وأعرِّجُ على توصيفِ جوانبَ أخرى بمقدارِ ما يسهمُ في تجليةِ قيمةِ هاتين اللاحقتين.

أوّلاً: ملابساتُ إلحاقِ الألف

بصرف النظرِ عن اللهجاتِ الفرعيّةِ في الوقف على المنوّن[١٣] فإنّ الفصيحة تحذفُ الحركةَ الإعرابيّةَ في الوقف، سواءٌ أكانت الكلمةُ منوّنةً أم غيرَ منوّنة، ولا يخرجُ على ذلك إلاّ ضربٌ واحدٌ من الأسماء، هو المنصوبُ المنوّنُ الذي لا يُختمُ بتاء تأنيث، فقد خُصَّ بإلحاقه ألفًا في الوقف، وهذا حكمٌ واجبٌ عندَ أهلِ العربيّة[١٤]، ملتَزَمٌ عندَ قرّاءِ الذكرِ الحكيمِ دونَ اختلافٍ[١٥].

ولم يكن في حذف الحركة من غيرِ المنوّنِ ما يدعو النحاةَ إلى التوقّف، وإنّما توقّفوا إلى حذفِها من المرفوعِ والمجرورِ المنوّنين وثباتِها في المنصوب المنوّن. فالألفُ، لديهم، منقلبةٌ عن التنوينِ[١٦]، والسببُ في هذا التمايزِ يرجعُ، عندَهم، إلى جانبٍ صوتيٍّ يتمثّلُ في خفّةِ الألفِ وثقلِ الواوِ والياءِ[١٧]، لكنّ منهم من اتّكأَ على الجانبِ الدلاليِّ في تفسيرِ إسكانِ المجرور؛ فالوقفُ عليه بكسرة طويلة يؤدّي إلى لبسٍ واضحٍ، إذ يشتبهُ بالمضافِ إلى ياءِ المتكلّمِ[١٨]، وهذا ملحظٌ لطيفٌ، ولكنْ، لمّا كانَ الأصلُ في الوقفِ أنْ يكونَ بالتسكينِ فإنّ ما يخالفُهُ، أي المنصوبَ، هو ما يحتاجُ إلى تفسيرٍ، فضلاً عن أنّ المرفوعَ لا يلتبسُ بشيءٍ، ولا يوقفُ عليه بحركة، ولا تظهرُ الألفُ في الوقفِ على المختومِ بتاءِ تأنيثٍ، ولا تثبتُ أيّةُ حركةٍ في المعرّفِ بـ"ال" أو الممنوعِ من الصرف.

إنّ الألفَ التي تلحقُ المنصوبَ المنوّنَ هي مَطْلٌ لحركةِ الإعرابِ ذاتِها، أو هي مقحمةٌ بكاملِها، لكنّها ليست بدلاً من التنوين؛ لأنّ التنوينَ كانَ مسبوقًا بفتحة قصيرة، والألفُ تعادلُ فتحتين قصيرتين؛ فلا يمكنُ أنْ يقالَ إنّ الألفَ بدلٌ من التنوينِ، والأسلَمُ أنْ يكونَ التنوينُ قد سقطَ هو والفتحةُ ثُمَّ أقحمتِ الألفُ، أو سقطَ وحدَهُ ومُطلت الفتحةُ.

وإنّما أُلحقت تلكم الحركةُ حفاظًا على دلالة الألفاظ، وهي لا تحفظُ دلالةَ ما تلحقُهُ حسبُ، بل إنّ ما لا تلحقُهُ يحتفظُ بدلالته، فيكونُ غيابُها دليلاً على أنّ الكلمةَ ليست منصوبةً، ولا تقتصرُ الدلالةُ على المعنى المتأتّي من الموقعِ الإعرابيِّ، بل تمتدُّ

لتكونَ فاصلاً رئيسًا بينَ دلالةِ التذكيرِ والتأنيثِ في الألفاظِ؛ فهي ذاتُ قيمةٍ دلاليّةٍ مركّبةٍ أو ذاتُ دلالتين متّصلتين.

أ- الدلالةُ الإعرابيّةُ "تنازعُ الرفعِ والنصبِ"

لا شكَّ في أنّ للحركةِ الإعرابيّةِ قيمةً دلاليّةً قد تكونُ لازمةً في كثيرٍ من مواضعِها، والوقفُ بالتسكينِ فيه ذهابٌ بهذه القيمة، وقد تستعيضُ اللغةُ عنها بمؤثّرات السياقِ وملابساتِ القولِ، لكنَّ هذه الملابسات لا تُسعفُ على التعويضِ بصورةٍ محكمة، فيغدو إظهارُ الحركة، في حالِ الوقفِ، أمرًا لا مفرَّ منه، فلا فارقَ بينَ المتكلّمِ والمخاطَبِ والمخاطبة في "درست، وحضرت..."، أو بينَ المخاطب والمخاطبة في "كتابك ورأيك..."، إلاّ حركةُ التاءِ أو الكاف، ولا فارقَ بينَ "يا رجلُ ويا رجلاً..." إلاّ الحركةُ، والأمثلةُ التي يلتبسُ فيها الفاعلُ بالمفعولِ به تفوقُ الحصرَ، وقد يكونُ متبوعُ التابعِ غيرَ مستبانٍ إلاّ بإظهارِ الحركة كـ "هذا كتابُ المعلمِ الجديد"...، وقد يكونُ اللفظُ متنازعًا بينَ الحاليّةِ والصفة أو الخبريّة في مثلِ "من ذا قائمًا، أو من ذا قائمٌ؟..."، وزوالُ الحركةِ الإعرابيّةِ في الوقفِ يُغيِّبُ المعنى، ويحولُ دونَ البيانِ ...، فلا بدَّ، أحيانًا، من الحركة.

لقد التمستِ العربيّةُ لمثلِ هذه الأوضاعِ مخرجًا فرعيًّا يَرِدُهُ العربيُّ عندَ الحاجة، فظهرَ الرَّوْمُ في الوقفِ، وبصرفِ النظرِ عن الخلافِ في المصطلح[١٩] فإنّ مفهومَ هذا الوقفِ، كما يصفُ ابنُ يعيشَ، هو "صوتٌ ضعيفٌ، كأنّكَ ترومُ الحركةَ ولا تتمُّها وتختلسُها اختلاسًا، وذلك ممّا يدركُهُ الأعمى والبصيرُ؛ لأنّ فيه صوتًا يكادُ الحرفُ يكونُ به متحرّكًا، ألا تراكَ تفصلُ فيه بينَ المذكّرِ والمؤنّثِ في "أنتَ وأنتِ"، فلولا أنّ هناك صوتًا لما فصلتَ بينَ المذكّـرِ والمؤنّثِ"[٢٠].

وهذا يعني أنّ العربيّةَ تقفُ على حركة عندَ الحاجة، ولكنّها حركةٌ مقصّرةٌ أو غايةٌ في القصرِ، والذي يدلُّ على أنّها حركةٌ منطوقةٌ أنّ الأعمى يَميزُها، وتفصلُ بينَ "أنتَ" و"أنتِ" كما ذكرَ ابنُ يعيشَ، ونصَّ ابنُ الجزريِّ على أنّ الرومَ في القراءة هو النطقُ ببعضِ حركةٍ[٢١]، وقد يكونُ لأخذِ النحاة بأنّ العربيّةَ لا تقفُ على متحرّكٍ أثرٌ

في مبالغتهم في توصيف قصرها[٢٢]، وظلَّ توصيفُها أمرًا مهملاً في الدراسات الصوتيّة المعاصرة[٢٣]، وليسَ لديَّ ما يسعفُ على بيانِ مقدارِها أو الفارقِ الدقيقِ بينَها وبينَ الحركةِ القصيرةِ، ولكنّها قريبةٌ منها بالضرورةِ.

وتشيرُ توجيهاتُ النحاةِ إلى أنّ الرومَ يكونُ واجبًا في كلِّ موطنٍ يستدعي دلالةَ الحركةِ على المعنى، كـــ"درستَ ودرستُ ودرستِ"، و"لكَ ولكِ"...، فما جاءَ به ابنُ يعيشَ تمثيلٌ وليس من بابِ الحصرِ، ويكونُ مباحًا يَلجأُ إليه المتكلّمُ حيثُما وجدَ أنّه بحاجةٍ إلى إظهارِ الحركةِ ليدرأَ بذلك احتمالَ اللبسِ والغموضِ، والأصلُ أنْ لا مانعَ منه في الأفعالِ والأسماءِ وفي الحركاتِ الثلاثِ، ولا قيدَ إلاّ أنْ يؤدّيَ إلى لبسٍ، فعندئذٍ يصبحُ ممتنعًا كما سنرى.

وإذا نظرنا في دلالةِ الحركةِ على المعنى وجدنا أنّ الحاجةَ إليها قليلةٌ في المجرورِ كثيرةٌ في المرفوعِ والمنصوبِ، فالمجرورُ ذو موقعٍ إعرابيٍّ متميّزٍ لا يلتبسُ بحالتي النصبِ والرفعِ، فمواضعُهُ ثابتةٌ بعدَ حرفِ جرٍّ أو في الإضافةِ إلاّ أنْ يعرضَ عارضٌ في تابعٍ من التوابعِ متنازعٍ في حركتِه بينَ الجرِّ وغيرِه كـــ"أصلحتُ بابَ البيتِ **القديم**"؛ صفةً للبابِ أو للبيتِ، و"أكرمتُ أبا زيدٍ وبكرٍ أو وبكراً"؛ عطفًا على الأبِ أو على زيدٍ.

والتداخلُ بينَ المنصوبِ والمرفوعِ أوسعُ من ذلك بكثيرٍ، وممّا يؤكّدُ ذلك أنّ العربيّةَ أذنَت بتوحّدِ حركةِ المجرورِ والمنصوبِ في جلِّ ما يعربُ بالعلاماتِ الفرعيّةِ كالجمعِ السالمِ؛ تذكيرًا وتأنيثًا، والمثنّى والممنوعِ من الصرفِ ...؛ وذلك لسهولةِ التمييزِ بينَ المنصوبِ والمجرورِ، لكنّها لا يمكنُ أنْ توحّدَ حركةَ الرفعِ والنصبِ لتجاذبِهما في المواقعِ الإعرابيّةِ.

وتأسيسًا على ذلك فمن المنتظرِ أنْ تكثرَ حاجةُ العربيِّ إلى الرومِ في المرفوعِ والمنصوبِ تجنّبًا لالتباسِهما، فإذا وقفْنا على المنصوبِ بتلكم الحركةِ المقصّرةِ جاءَ مختومًا بفتحةٍ، والكلمةُ التي تنتهي بحركةٍ، في حالِ الوقفِ، قد يصعبُ التحكّمُ في طولِها، فتظلُّ عرضةً للتغيّرِ[٢٤]، فتطولُ القصيرةُ وتقصرُ الطويلةُ، وقد تصبحُ المقصَّرَةُ قصيرةً، وذلك وَفْقَ المؤثّراتِ الصوتيّةِ الطبيعيّةِ، فضلاً عن المؤثّراتِ السياقيّةِ التي تنتجُ عن انفعالِ

المتكلّمِ، يؤكّدُ ذلك أَنّ من شاءَ أنْ يقفَ بالحركة يمّحي الفارقُ لديه بينَ القصيرة والطويلة في مثلِ "هنَّ درسْنَ ونحنُ درسنا"، أو "كتبَ وكتبا"، أو "يكتبُ و لم يكتبوا"، أو "أَنتَ لم ترمِ وأنتِ لم ترمي"...، فلا نجدُ فارقًا بينَ الحركاتِ إلاّ بمقدارِ ما نتكلّفُ تطويلَ الحركةِ الطويلةِ وبيانها.

وإلاّ يكن في رَوْمِ المرفوعِ إشكالٌ فإنّ في رَوْمِ المنصوبِ ما يُؤْذِنُ بلَبسِ ظاهرٍ بالمؤنّث؛ ذلك لأنّه يجعلُ صفةَ المذكّرِ مختومةً بفتحة قصيرة كـ"رأيتُ المعلّمَ أو معلّمَ أو طالبَ ..." بالرومِ؛ ولذا ظلّ رومُ المرفوعِ مباحًا جائزًا، وكانَ لا بدَّ من حذرِ اللبسِ في رومِ المنصوبِ وتجنُّبِه، فأصبحَ ممتنعًا على ما سيأتي، وعُوّضَ عنه بإلزامِ المنصوبِ المنوّنِ ألفًا، فلولا هذا التداخلُ بينَ المذكّرِ والمؤنّث لاكتفت العربيّةُ بالرَّوْمِ مسعفًا على تمييزِ الإعرابِ، وهذا يستدعي بيانَ القيمةِ الثانيةِ لألفِ الوقفِ.

ب- دلالةُ الجنسِ "الفصلُ بينَ المذكّرِ والمؤنّث"

تقيمُ العربيّةُ فاصلاً بيّنًا بينَ المذكّرِ والمؤنّث، وقد اجتُذبت تاءُ التأنيث في المفردِ للفصلِ بينَهما، فالأصلُ فيها أنْ تدخلَ على الصفاتِ، وهي قليلةٌ في غيرِها[٢٥]، ويبدو أنّ صونَ هذا الفاصلِ كانَ مؤثّرًا فاعلاً في توجيه طرائقِ الوقفِ، يدلُّ على ذلك أنّ جلَّ الرومِ الواجبِ يأتي للفصلِ بينَ المذكّرِ والمؤنّث، ولعلّ حرصَ بعضِ العربِ على ذاك التمايزِ لم يقنعْهم أنْ يكتفوا بالرومِ؛ ولذا تنوّعت وسائلُهم في هذا الفصلِ، فألحقَ بعضُهم كافَ المخاطبة كسرةً طويلةً كـ"كتابكي ورأيكي ..."، ومنهم من بالغَ في الحفاظِ عليها فألحقها هاءَ السكتِ؛ "كتابكيه ورأيكيه..."[٢٦].

والكشكشةُ أو الكسكسةُ، على اختلاف توصيفهما؛ سواءٌ أكانَ ذلك بإبدال الكاف شينًا أم بإلحاقها سينًا أو شينًا[٢٧] — لم تكن إلاّ لواحقَ لحفظ هذا الفاصلِ عندَ بعضِ العربِ؛ فتركُ الشينِ بيانٌ للمذكّرِ كما ذهبَ سيبويه[٢٨]، ومثلُ ذلك ما قالَهُ بعضُ النحاةِ عن بقاءِ الفتحة الطويلة في الوقف على ضميرِ المفرد المؤنّث كـ"كتابها ولها ..."، وحذف صلة هاءِ المفرد في الوقف على "كتابه ولَهُ ..."[٢٩]، بل تنوّعت طرائقُ العربِ في الوقفِ على المختومِ بتاءِ التأنيث[٣٠].

كلُّ ذاك يؤكّدُ سعيَ العربيّةِ إلى تجنّب التداخُلِ بينَ المذكّرِ والمؤنّث، وقد وقفت العربيّةُ على المختومِ بتاءِ تأنيث بالهاء، سواءٌ أكانَ منونًا أم غيرَ منوّن، وهي بدلٌ من التاء؛ لأنّها تصيرُ تاءً في الوصلِ، وإنّما أُبدلت التاءُ هاءً كي لا تشتبهَ بالتاء الأصليّة(٣١)، وهي عندَ بعضِ المستشرقين ومن أخذَ برأيهم من المحدثين هاءُ سكت(٣٢)، ولربّما تجنّبت العربيّةُ التاءَ في الوقف كي لا تختلطَ بتاءِ الفاعلِ كما ذكرَ القدماءُ، أو بتاءِ التأنيثِ في الفعلِ، كما نجدُ في مثلِ: "بَقَرَة وشَجَرَة وثَمَرَة، وقامَة وهامَة..."، فالوقفُ بالتاءِ يحوّلُ الأسماءَ إلى أفعالٍ، فتصيرُ "بَقرَتْ وشَجَرَت وثَمرَت، وقامَتْ وهامَتْ...".

ولو كانت الألفُ في المنصوبِ ممّا ثبتَ لخفّته لوقفت العربُ بها على المذكّرِ والمؤنّثِ المنوّنين؛ فخفّتُها أو سهولتُها في المذكّرِ هي ذاتُها في المؤنّث، ولا فرقَ، ولكنّها اجتُذبت في المذكّرِ لتميزَهُ عن المؤنّث، فلا حاجةَ أنْ تلحقَ المؤنّثَ، بل إنّ الوقفَ على المؤنّثِ بالألفِ قد يؤدّي إلى لَبسٍ كما رأى بعضُ القدماء(٣٣).

ومعلومٌ أنّ ما يُختمُ بتاءِ التأنيث تكونُ تاؤُهُ مسبوقةً بفتحة قصيرة، والهاءُ صوتٌ خفيٌّ ضعيفٌ(٣٤)، فإذا لم ينجلِ نطقُها في الوقف فإنّ الكلمةَ ستبدو مختومةً بفتحة قصيرة، ويؤكّدُ هذا ما نلحظُهُ في النطقِ المعاصرِ للمفردِ المؤنّث كـ"طالبة ومعلّمة وناجحة وقائمة وسامعة ..." فهي تنطقُ في العامّيّة مختومةً بكسرةٍ قصيرة، أو فتحة قصيرةٍ معَ الأصواتِ الحلقيّة، وتنطقُ في أداءِ الفصيحة، على ألسنةِ من لا يتكلّفون إظهارَ الهاءِ، مختومةً بفتحة قصيرة.

باختصارٍ فإنّ هاءَ المؤنّث عرضةٌ للطمسِ عندَ الوقفِ عليها؛ وذلك لضعفها وخفائها، ومن شأنِ ذلك أنْ يجعلَ المؤنّثَ مختومًا بفتحة قصيرة، وقد رأينا أنّ الرومَ حركةٌ مقصّرةٌ لا تعدو أنْ تصيرَ في النطقِ قصيرةً، وأن لا غنى عنِ الإكثارِ من إظهارها للفصلِ بينَ المرفوعِ والمنصوب، فإذا وقفنا على المنصوبِ بها تلاقى معَ المؤنّث واختلطَ به اختلاطًا واسعًا، فلا تُعرفُ الكلمةُ أَلمذكّرٍ موقوف عليه بالروم أم لمؤنّث خفيَت هاؤُهُ؟ وكي لا يحدثَ ذلك فقد بالغت العربيّةُ في مدِّ التباعدِ بينهما على نحوٍ يحولُ

دونَ أن يشتبهَ أحدُهما بالآخرِ، سواءٌ أظهرتِ الهاءُ كما ينبغي لها أم خفيت في النطق؛ ولذا استحضرتِ العربيّةُ ألفَ الوقفِ ممدودةً بصورةٍ ظاهرةٍ، واستغنت عن رومِ المنصوبِ مطلقًا.

فالألفُ تلحقُ المذكّرَ المنصوبَ المنوّنَ لتؤدّيَ دلالةً مزدوجةً؛ فقد دلّت على عنصرٍ من عنصرين إعرابيّين يتجاذبُهما التركيبُ، فثباتُها دليلُ نصبٍ، وغيابُها دليلُ رفعٍ أو جرٍّ، والجرُّ مميّزٌ بذاته كما سبقَ، ومن شأنِ ذلك أنْ يقلّلَ من الحاجةِ إلى الرومِ في المرفوعِ، ثُمَّ إنّها تفصلُ بينَ المذكّرِ والمؤنّثِ على نحوٍ ظاهرٍ.

يؤكّدُ ذلك أنّ تصرّفَ العربيّةِ في الرومِ ظلّ بحذرٍ يكفلُ تجنُّبَ ما قد يبدو لبسًا في بعضِ الصيغِ، فقد يُظنُّ أنّ اللبسَ باقٍ في المعرّفِ بـــ "أل"، فيشتبهُ المذكّرُ الموقوفُ عليه بالرومِ بالمؤنّثِ كـــ"رأيتُ المعلّمَه" و"رأيتُ المعلّمَ"، ولكنّ العربيّةَ تجاوزت ذلك بأنْ منعتِ الرومَ في المنصوبِ، وقد صرّحَ بهذا المنعِ غيرُ واحدٍ من النحاة(٣٥)، ونصَّ ابنُ الجزريِّ على أنّ القرّاءَ قصروا الرومَ على المضمومِ والمكسور(٣٦)، ومنعُ الرومِ في المنصوبِ ليس لخفاءِ الفتحةِ في النطقِ كما ذهبَ بعضُ القدماء(٣٧)، فالذي يحتاجُ إلى المجيءِ بها بوسعه أنْ يتكلّفَ بيانَها، وإنّما مُنِعَ كي لا تشتبهَ صفةُ المذكّرِ بالمؤنّثِ، وأقدّرُ أنّ اختلافَ آراءِ النحاةِ في رومِ المنصوبِ إنّما جاءَ من نظرِهم في كلامِ العربِ على نحوٍ شموليٍّ، فمن منعَهُ وجدَه ممتنعًا على ألسنةِ العربِ في الصفاتِ، ولكثرةِ ذلك جعلَهُ عامًّا، ومن أجازَهُ وجدَه في غيرِ الصفاتِ كـــ"أنتَ وكتابكَ"؛ ولهذا أعتقدُ أنّ رومَ الفتحةِ ممتنعٌ في صفةِ المذكّرِ التي تؤنّثُ بالتاءِ، مباحٌ في غيرِ ذلك.

ولعلَّ تخلُّصَ العربيّةِ من رومِ المنصوبِ هو الذي أدّى إلى ظهورِ الألفِ في بعضِ ما رُويَ من الوقفِ على المعرّفِ بـــ"ال"، وإنْ جُعلَ ذلك مختصًّا بالشعرِ والذكرِ الحكيمِ كما ذكرَ النحاةُ(٣٨).

وقد يبدو أنّ عدمَ إلحاقِ ألفِ الوقفِ بالممنوعِ من الصرفِ آتٍ من عدمِ تنوينه، وهذا ملحظٌ سليمٌ، ينضمُّ إليه أنّ ملابساته اللفظيّةَ تجعلُهُ مستغنيًا عنها، ذلك أنّه لا يمكنُ أنْ يشتبهَ فيه المذكّرُ بالمؤنّثِ، فلا يوجَدُ فيه التقابلُ الموجودُ في التذكيرِ والتأنيثِ

أبدًا؛ ولا مانعَ من رومِ الفتحة فيه؛ لأنّه لا يوقعُ في لبسٍ، فلا يشتبهُ "سكرانَ" بالرومِ بــ"سكرى"، وقد يكونُ من الدقّة بمكان أنّ العربيّةَ تصرفُ ما ماثلَ "أرملاً" و"أربعًا"؛ لأنّ المؤنّثَ بالتاء، ومثلُ ذلك صَنعُ من جعلَ مؤنّثَ "فعلانَ" "فعلانةً"، فقد صرفَهُ ووقفَ عليه بالألفِ، ولو أبقاه ممنوعًا من الصرفِ لأمكنَ اشتباهُهُ بالمؤنّث.

وقد يُظنُّ أنَّ الوقفَ على المؤنّث بالهاء يفضي إلى تداخلٍ بينَهُ وبينَ المضاف إلى هاءِ المذكّرِ كــ"رأيتُ معلّمَهْ" فلا يعرفُ أَ"معلّمةً" هيَ أم "معلّمَهُ"؟ ولا شكَّ أنّ العربيّةَ تظلُّ دومًا تعوّلُ على مجرياتِ السياق، ولكنّها، فيما أعتقدُ، ادّخرت إمكاناتٍ مسعفةً على التخلّصِ من إمكانِ هذا التوارد؛ ولذا فقد منعت الرومَ في الوقف على هاءِ التأنيثِ منعًا مطلقًا، توافقَ النحاةُ على تأكيده(٣٩)، والقرّاءُ على تطبيقه(٤٠)، أمّا هاءُ الضميرِ فقد اختلفوا في جوازِ رومِها عندَما تكون مسبوقةً بساكنٍ أو ضمّة أو كسرة، ... ولكنّهم توافقوا على جوازِه مطلقًا إذا سُبقت بفتحة(٤١)، وهذا الجائزُ هو الموضعُ الذي تشتبهُ في بعضه بهاءِ التأنيث، فهاءُ التأنيث تُسبقُ بفتحة، وهكذا فمن لم يجد السياقَ مسعفًا كانَ بوسعه أنْ يُتبعَ الضميرَ حركةَ الرومِ، بل إنّ من أجازَ بقاءَ الصلة في الوقفِ على الضميرِ جعلَ ذلك قصرًا على الضميرِ المسبوقِ بفتحة(٤٢)، وكأنّه بالغَ في نفيِ ذاك التواردِ وتجنّبِه، ولم يجد ما يدعو إلى بقاءِ الصلةِ إذا سُبقَ الضميرُ بغيرِ الفتحة.

ومن تمامِ هذه المعالجة أنْ أشيرَ إلى أثرِ تلكم الألفِ في بعضِ مجريات العربيّة، ذلك أنّها لا تشتبهُ بشيءٍ من الألفات في العربيّة(٤٣) عدا اثنتين؛ إحداهما في أسلوب النداءِ، وستعالجُ معَ هاءِ السكت، والثانيةُ هي ألفُ المثنّى في موقعٍ قد يبدو افتراضُهُ مفتقرًا إلى التفسيرِ، وقد رأينا قبلاً أنّ النونَ في المثنّى والجمعِ السالمِ لحماية دلالة الضميرِ، فلم تسقط من المعرّفِ بــ"ال" كما سقطَ التنوينُ منه لبقاءِ وظيفتها، وكانَ من حقّها أنْ تسقطَ في النداءِ كما يسقطُ التنوينُ فيه؛ "يا رجلُ ويا معلّمُ"، ولكنّ العربيّةَ أبقت على هذه النونِ في المثنّى والجمعِ على السواء، فمنهجُها "يا معلّمان ويا رجلان...، ويا معلّمون ويا مسلمون..."، ولو سقطت النونُ لجاءَ الكلامُ "يا معلّما ويا رجلا...، ويا معلّمو ويا مسلمو..."، والمثنّى يصبحُ، في الوقفِ، ملتبسًا التباسًا تامًّا

بالنكرةِ غيرِ المقصودة، فلا يعرفُ أمفردًا أرادَ المتكلّمُ أم مثنًّى؟ والجمعُ يلتبسُ بالنكرة المقصودةِ في الوصلِ "يا معلّمُ ويا مسلمُ" فالفارقُ بينَ الحركتين عرضةٌ للتغيّرِ؛ ولذا تبقى النونُ واقيةً هذا التداخلَ.

ويمكنُ إجمالُ الأمرِ في أنّ الأصلَ في الوقف أنْ يكونَ بالسكونِ في المذكّرِ والمؤنّثِ، والمؤنّثُ يأتي مختومًا بهاء مسبوقة بفتحة، فإنْ لم تظهرِ الهاءُ جاءَ مختومًا بفتحة قصيرة، وأمّا المذكّرُ فإنّ سياقاتِ اللغة التركيبيّةَ قد تقتضي إظهارَ حركة مقصّرة، والحاجةُ إلى إظهارِ الكسرة محدودةٌ؛ لقلّةِ المواقعِ التي يلتبسُ فيها إعرابُ المجرورِ، ولكنّ الحاجةَ إلى التمييزِ بينَ الرفعِ والنصبِ كثيرةٌ مستمرّةٌ، ولا إشكالَ في إظهارِ رومِ الضمّة، بل اتّخذت العربيّةُ لهذا التمييز شكلاً آخرَ في الرفعِ وهو الإشمامُ، فكانَ قصرًا على المرفوعِ(٤٤)، ويتخلّقُ لبسٌ على نحوٍ واسعٍ إذا أُظهرت الفتحةُ، إذ يقتربُ المذكّرُ من المؤنّث؛ ولذا عمدت العربيّةُ إلى مدِّ التباعدِ بينَهما، فبالغت في مدِّ الفتحة بصورة ظاهرة، ومنعتِ الرومَ في المنصوبِ من هذه الصيغ، ثُمَّ منعت رومَ هاءِ التأنيث بأيّة حركةٍ، وأباحت رومَ هاءِ الضميرِ إذا سُبقت بفتحةٍ قصيرةٍ، ومن العربِ من حافظَ على صلةِ الضميرِ المسبوقِ بفتحةٍ.

لقد برعتِ العربيّةُ في إلحاقِها ألفَ النصبِ نطقًا، وبرعَ النحاةُ في إلحافِها رسمًا، فهي ترسمُ رسمًا مزدوجَ القراءة يناسبُ الوصلَ والوقفَ، فترمى بعدَ التنوينِ هكذا: "زيدًا وعليًّا ومعلّمًا"، فإن نُطقَ التنوينُ وصلاً سقطَ نطقُ الألف، وإن سقطَ التنوينُ وقفًا نُطقَتْ، ولا مسوّغَ لمن اعترضَ على هذا الرسم، محتجًّا بأنّنا لا نزيدُ واوًا بعدَ المرفوعِ ولا ياءً بعدَ المجرورِ(٤٥)، فهذا تجاوزٌ لثوابتِ العربيّة.

ثانيًا: هاءُ السكت

تقحمُ العربيّةُ هاءَ السكتِ في الوقف على بعضِ أصنافِ الكلمِ، وبناءً على توصيفِ النحاة فإنّ هذا الصوتَ هاءٌ خالصةٌ، القصدُ منها المحافظةُ على الحركة(٤٦)، ويدفعُني شيءٌ من ظنٍّ إلى القول: إنّ هاءَ السكتِ لا تتجاوزُ أن تكونَ مبالغةً في إظهارِ الحركةِ على نحوٍ مخصوصٍ، لم يكن يصلُ إلى صوتِ الهاءِ الخالصة، أو هيَ شيءٌ قريبٌ

ممّا ذهبَ إليه إبراهيم أنيس، فقد رأى أنّ تجنّبَ الوقفِ على الفتحة أدّى إلى امتداد تنفّسهم معَها، فظهرَ امتدادُ التنفّسِ كأنّما هو صوتُ الهاء(٤٧)، وإخالُ أنّ تشبّثَ النحاةِ بأنّ العربيّةَ لا تقفُ على متحرّكٍ قد دفعَهم إلى المبالغةِ في توصيفِ هذه الهاء كما كانَ دافعًا إلى تقزيمِ حركةِ الرومِ واختزالِ نطقها...، هذا ظنٌّ، لا نعرفُ مجراهُ في مشافهةِ العربِ، وقد يردُّهُ أنّ القرّاءَ يقفونَ عليها هاءً خالصةً!

وسواءٌ أكانَ ذاك الصوتُ هاءً أم صوتًا يعقبُ الحركةَ فإنّ إثباتَهُ في الكلامِ يرتبطُ بمقاصد الدلالة أكثرَ من ارتباطه ببنية الألفاظ وشكلها، وقد ألمحَ ابنُ يعيشَ إلى هذه الوظيفة فجعلَ إلحاقَها في "أكرمتكه" "شحًّا على الحركة؛ لأنّ الكافَ معَ المذكّرِ مفتوحةٌ، ومعَ المؤنّث مكسورةٌ، فالحركةُ فاصلةٌ بينَ المذكّرِ والمؤنّث، فأرادوا الفصلَ والبيانَ في الوقفِ على حدّه في الوصلِ"(٤٨)، إنّها وسيلةٌ للمحافظة على الحركة، ليس لأنّها حركةٌ، بل لأنّها تنطوي على معنًى، لا سبيلَ إلى بيانه إلاّ بها، وقد يصعبُ أنْ نستشرفَ هذا المقصدَ في الألفاظِ التي تلحقُها جوازًا، وإنّما نعثرُ عليه في مواطنِ وجوبِها ومواطنِ امتناعِها.

أ- مواضعُ وجوبِها

تجبُ هاءُ السكتِ في موضعين؛ أوّلُهما: بعدَ الألفِ المنقلبة عن ياءِ المتكلّمِ في النداءِ، نحوُ: "يا ربّا، ويا غلاما..."، أو الألفِ التي تلحقُ المندوبَ كـ"وازيدا، واحسرتا..."؛ ذلك أنّ الوقفَ على هذه الألفِ يُظهرُها كما لو كانت ألفَ وقفٍ على النكرةِ غيرِ المقصودة، فلا يُعرفُ أأرادَ المتكلّمُ أنْ يقولَ: "يا غلامًا" لغيرِ معروفٍ، أم أرادَ "يا غلامي" فأبدلَ الياءَ ألفًا؟ وقد تداركت العربيّةُ هذا التداخلَ بأن أوجبت إلحاقَ هاءِ السكت بعدَ هذه الألف؛ تمييزًا لها عن ألفِ الوقفِ، وهي لا تلحقُ إلاّ في الوقفِ، ولا يجوزُ ثباتُها في الوصلِ(٤٩).

والموضعُ الثاني الذي تجبُ فيه الهاءُ هو في الوقفِ على المعتلّ المجزومِ أو على الأمرِ منه، نحو: "ارمه وادعُه ولم يغزُه واخشَه وقه وعه..."، وقلَّ من خرجَ من العرب على هذا المنهجِ كما يصفُ سيبويه(٥٠)، وقد جعلَهُ ابنُ يعيشَ واجبًا أو أجودَ الوجهين

بناءً على طولِ الكلمةِ(٥١).

وإذا نظرنا في تلكم الأفعالِ وجدنا أنّ ما ينتهي بكسرةٍ أو ضمّة يحتملُ لبسًا ظاهرًا، فما ينتهي بكسرة؛ "ارمِ وقِ وعِ..." يلتبسُ المسندُ إلى المذكّرِ بالمسندِ إلى المخاطبة؛ "ارمي وقي وعي..."، فلا فارقَ بينَهما إلاّ في طولِ الحركة، وما ينتهي بضمّة؛ "لَم يدعُ واغزُ..." يلتبسُ المفردُ بالجمعِ المذكّرِ؛ "لَم يدعوا واغزوا..."؛ ولذا أَقحمتِ العربيّةُ الهاءَ لتميزَهُ عمّا يقابلُهُ ممّا يختمُ بحركةٍ طويلةٍ، ثُمَّ سُحبَ ذلك على ما ينتهي بفتحةٍ.

وقد يُرى أنّ العربيّةَ فرّت من هذا التداخلِ إلى تداخلٍ آخرَ، فالصيغةُ تصبحُ مشبهةً تلك التي تتّصلُ بهاء الغائب، فإذا أمرنا محمّدًا أنْ يدعوَ بكرًا قلنا: "ادعُه"، ولكنّ العربيّةَ ادّخرت ما تعالجُ به احتمالَ ذلك، فهاءُ السكتِ كهاءِ التأنيث لا يجوزُ فيها الرومُ مطلقًا(٥٢)، وقد يجوزُ رومُ هاء الضمير، إن لم يكنِ السياقُ مسعفًا، فضلاً على هذا فالتداخلُ الأوّلُ واسعٌ مقيمٌ مؤثّرٌ في توجيهِ المعنى تأثيرًا بالغًا، وهذا تداخلٌ عارضٌ قلّما يَقعَ.

ب- مواضعُ امتناعِها

رأينا أنّ الهاءَ واجبةٌ بعدَ الألفِ في النداء، وهي جائزةٌ بعدَ ألف المبنيّات كـ"هاهناه وهؤلاه"، ولا يَحتملُ ذلك أن يشتبهَ بشيءٍ؛ فالمبنيّاتُ لا تضافُ، أمّا ما يحتملُهُ كـ"أعمى وأفعى وفتى وعصا..." فلا يجوزُ أن يوقفَ عليه بالهاءِ كي لا يلتبسَ بالإضافة(٥٣).

ويجوزُ أنْ تلحقَ الهاءُ نونَ المثنّى وجمعِ المذكّرِ السالمِ دونَ تحفّظ، فلا تشتبهُ بهاء الضميرِ، لأنّ الإضافةَ تكونُ بلا نون، وقد اقتصرَ سيبويه على هذه النونِ فلم يشر إلى إلحاقِها نونَ الأفعالِ الخمسة، بل تلحقُ "النونات التي ليست بحروفِ إعراب"(٥٤)، ويبدو أنّها ممتنعةٌ معَها، فمن القرّاء من وقفَ بالهاء على نون الأسماء، وأشارَ ابنُ الجزريِّ إلى امتناعِها في نون الأفعال(٥٥)، وما ذاك الإلحاقُ إلاّ أخذٌ بانتفاءِ اللبسِ، وما هذا الامتناعُ إلاّ فرارٌ منه؛ لأنّها تلتبسُ بالمفعولِ به.

أكتفي بهذه المؤكّدات، ولا نعدمُ أنْ نجدَ ما يماثلُها في الصيغ المفردة التي تلحقُها جوازًا؛ فحذفُها من "أينَه وعمَّه وعلامَه؟ وهلمَّه..." قد يوحي أنّها "أينٌ وعمٌّ وعلامٌ..."، وأقدّرُ أنّ الوقفَ بالهاء على "هلمَّه" خاصٌّ بلغة من يجعلُها متصرّفةً فيقولُ: هلمّا وهلمّوا..."، ومن استخدمَها مبنيّةً على الفتحِ لم يكن بحاجةٍ إلى إقحامِ الهاءِ.

نـــونُ الوقايـــة:

تتّخذُ العربيّةُ صورةً موحّدةً لضمائرِ الجرِّ وضمائرِ النصبِ المتّصلة، وهي تتألّفُ من صامتٍ وحركةٍ كالهاء والكاف وما يتّصلُ بهما، و"نا" المتكلّمين، أو تتألّفُ من حركةٍ طويلةٍ، وهو شأنُ ياءِ المتكلّم، وتلتصقُ الضمائرُ المبدوءةُ بصامت بآخرِ ما تلحقُهُ التصاقًا مباشرًا دونَ أنْ تؤثّرَ فيه(٥٦)، أمّا الياءُ فإنّ إلحاقَها مباشرةً يلغي حركةَ آخرِ ما تلحقُهُ كما في "كتابي"، أو يوجبُ كسرَهُ كما في "كتابيَ الجديد"، وذلك إذا حرّكت الياءُ بالفتحة، ولا تؤثّرُ فيما ينتهي بالألفِ كـــ "فتايَ ومعلّمايَ" إلاّ ما ذُكرَ في الحاشيةِ السابقة، وقد اتّخذت العربيّةُ لإلصاقِ هذه الياءِ مسلكين: أنْ تتبعَ آخرَ ما تلحقُهُ مباشرةً بصرفِ النظرِ عن تأثيرِها فيه، ويكونُ ذلك في الأسماءِ ومجملِ الحروفِ كما مثّلنا، أو أنْ تنفصلَ عمّا تلحقُهُ بنونٍ تقحمُ بينَهما، ويكونُ ذلك في الأفعالِ كلِّها وبعضِ الحروفِ والأسماءِ المبنيّةِ وأسماءِ الأفعال.

وعندَما نظرَ النحاةُ في هذه النونِ وجدوا أنّ إقحامَها يمكنُ أنْ يُفسَّرَ في ضَوْءِ سماتِ الأفعالِ التي لا يدخلُها الجرُّ، وسماتِ ما تلحقُهُ مباشرةً فتؤدّي إلى كسرِ آخره؛ ولذلك أَسمَوْها "نونَ الوقاية"؛ لأنّها تقي آخرَ الفعلِ من الكسرِ، فتكونُ حائلاً دونَ أنْ يدخلَهُ ما هو من علاماتِ الأسماء، قالَ ابنُ يعيشَ: "اعلم أنَّ ضميرَ المنصوبِ إذا كانَ للمتكلّمِ واتّصلَ بالفعلِ، نحو: "ضربني وخاطبني وحدّثني" فالاسمُ إنّما هو الياءُ وحدَها، والنونُ زيادةٌ، ألا تراها مفقودةً في الجرِّ في نحو: "غلامي وصاحبي"، والمنصوبُ والمجرورُ يستويان، وإنّما زادوا النونَ في المنصوب، إذا اتّصلَ بالفعلِ، وقايةً للفعلِ من أنْ يدخلَهُ كسرةٌ لازمةٌ؛ وذلك أنّ ياءَ المتكلّم لا يكونُ ما قبلَها إلاّ مكسورًا إذا كانَ حرفًا صحيحًا، نحو: "غلامي وصاحبي"، والأفعالُ لا يدخلُها جرٌّ، والكسرُ

أخو الجرِّ، لأنّ معدنَهما واحدٌ، وهو المخرجُ، فلمّا لم يدخلِ الأفعالَ جرٌّ آثروا ألاّ يدخلَها ما هو بلفظه ومن معدنه؛ خوفًا وحراسةً من أنْ يتطرّقَ إليها الجرُّ، فجاءوا بالنونِ مزيدةً قبلَ الياءِ ليقعَ الكسرُ عليها، وتكونَ وقايةً للفعلِ من الكسرِ"(٥٧).

ولكنّ الأسماءَ والحروفَ يدخلُها الكسرُ، ويتخلّفُ ذاك التفسيرُ أنْ يكونَ مسوّغًا لدخولها في بعضِ الحروفِ كـ"منْ وعَنْ" أو بعضِ الأسماءِ المبنيّة كـ"قطْ وقَدْ ولَدُنْ"، ولكنّ ابنَ يعيشَ انثنى ليجدَ مخرجًا في رغبتهم في المحافظة على حركةِ البناءِ حراسةً لها وشحًّا أنْ تذهبَ؛ فتلكم، لديه، حروفٌ أو أسماءٌ مبنيّةٌ، ومن الحروفِ والأسماء ما هو متحرّكٌ بحركة بناء أو إعراب؛ ولذا فقد كرهوا أنْ تتّصلَ الياءُ "بهذه الكلمِ فتكسرَ أواخرُها لها فتلتبسَ بما هو مبنيٌّ على حركة، أو بما هو معربٌ من الأسماءِ التي على حرفين من نحوِ "يد وهنٍ"، فجاءوا بالنونِ حراسةً لسكونِ هذه الكلمِ وإيثارًا لبقاءِ سكونها لئلاّ يقعوا في بابِ لبسٍ؛ فلذلك قالوا: منّي وعنّي ولدنّي وقطني وقدني"(٥٨).

وجليٌّ أنّ نظرَ النحاة ظلّ مشدودًا إلى ملمحٍ واحد في الصيغة فجعلوا ذلك محصورًا في المحافظة على حركة الآخر؛ بغيةَ المحافظة على السمات الشكليّة للألفاظ، ولا اعتراضَ أنْ تكونَ هذه المحافظةُ قد تحقّقت فعلاً، فما تلحقُهُ لا تؤثّرُ فيه الياءُ، ولكنّ هذه الغايةَ الشكليّةَ كانت أثرًا غيرَ مباشرٍ لغايةٍ أخرى، ولو لم تكن هذه الثانيةُ مقصودةً لَما كانَ هناك ما يسوّغُ هذه النونَ.

الحقُّ أنّ المصطلحَ، في ذاته، موفّقٌ بارعٌ، فهي للوقاية فعلاً، ولكنّها وقايةٌ مرتبطةٌ بالمعنى، قبلَ أنْ ترتبطَ بالشكلِ، فقد تكونُ وقايةُ الحركةِ من بعضِ مقاصد العربيّة، ولكنّ جلَّ مقصدها – في ما أرى – كانَ منصرفًا إلى صون دلالة الألفاظ، وتجنّب الغموضِ واللبسِ في المقامِ الأوّلِ، وقبلَ أنْ أُبيّنَ ذلك ينبغي أنْ أشيرَ إلى ما قد يُتحفّظُ به على ربطِ تلكم النونِ بالجانبِ الشكليِّ في الألفاظ.

إنّ العربيّةَ لا تأبى كسرَ آخرِ الفعلِ عندَ الحاجة؛ فهو يكسرُ إذا التقى ساكنان كـ"لَم يدرسِ الولدُ، وادرسِ الدرسَ"، ولكنّ النحاةَ رأوا أنْ يميّزوا هذا الكسرَ عن

ذاك، فهذا عارضٌ وما يلحقُ معَ الياءِ لازمٌ[٥٩]، ولكنّ لامَ الفعلِ تكسرُ كسرًا لازمًا معَ ياءِ المخاطبةِ كـ"ادرسي ولم تدرسي...".

وإذا كانت الحركةُ بحاجة إلى وقايةٍ عندَ التصاقِ ياءِ المتكلّمِ فإنّ حركةَ الإعرابِ في الأسماءِ أولى من حركةِ البناءِ في الأفعالِ، ذلك أنّ ما في الأسماءِ يرتبطُ، في الغالبِ، بالمعنى ويَدلُّ عليه، فهذه بالوقايةِ أولى، فضلاً على أنّ التصاقَ الياءِ المباشرَ ببعضِ الأسماءِ يؤدّي إلى الإخلالِ بصيغتِه كالجمعِ السالمِ؛ "معلّميَّ" رفعًا ونصبًا وجرًّا، والمثنّى جرًّا ونصبًا؛ "معلّمَيَّ"، والمنقوصِ؛ "قاضيَّ".

وإذا كانت الحروفُ أو الأسماءُ المبنيّةُ بحاجةٍ إلى وقايةِ سكونها، فما الحاجةُ إلى وقايةِ أسماءِ الأفعالِ المبنيّةِ على الكسرِ كـ"دراكِ وتراكِ"؟ فهي مكسورةٌ أصلاً، ولا تخرجُ عن أصلِها، ولكنّ العربيّةَ تُلزمُها النونَ؛ "دراكني وتراكني".

وإذا تفحّصنا صيغَ الأفعالِ التي تلتصقُ بها الياءُ وجدنا أنّ ما كانَ عرضةً للكسرِ قليلٌ جدًّا، إذا قيسَ بما لا يتعرّضُ للكسرِ؛ لكونه مفصولاً عن الياءِ بضميرِ رفعٍ أو بتاءِ تأنيثٍ، وغيرُ متقبَّلٍ أنْ يُحملَ الكثيرُ الغالبُ على النزرِ القليلِ؛ وآيةُ ذلك أنّ الكسرَ كانَ سيدخلُ صيغةً واحدةً فقط من صيغِ الفعلِ الماضي، وهي المسندةُ إلى ضميرِ الغائبِ أو إلى اسمٍ ظاهرٍ؛ "هوَ أكرمني، وأكرمني أخوك"، وأمّا الصيغُ المتبقّيةُ، وهي إحدى عشرةَ صيغةً؛ "أكرَما وأكرموا وأكرمَتْ..." فإنّ الياءَ تأتي مفصولةً عن نهايةِ الفعلِ بفاصلٍ؛ ضميرٍ أو حرفِ تأنيثٍ، فلا حاجةَ للنونِ، بل إنّ النونَ لا تلزمُ معَ صيغِ الماضي كُلّها في المعتلِّ المختومِ بالألفِ "رمى ودعا..."، فلا تؤثّرُ الياءُ في الألفِ كما لا تؤثّرُ في ألفِ الأسماءِ؛ "فتايَ وهدايَ ..."، والأمرُ ذاتُهُ ينسحبُ على فعلِ الأمرِ، ففيه صيغةٌ واحدةٌ تتّصلُ بالياءِ دونَ فاصلٍ، وهي المسندةُ إلى المخاطبِ، وأمّا الصيغُ الخمسُ المتبقّيةُ فإنّ نهايةَ الفعلِ فيها تتّصلُ بضميرِ رفعٍ، وفي المضارعِ تلتصقُ الياءُ مباشرةً في خمسِ صيغٍ، وهي المسندةُ إلى "هو وهيَ وأنتَ وأنا ونحنُ"، والصيغُ المتبقّيةُ تأتي مفصولةً بضميرٍ، أو بضميرٍ ونونِ الأفعالِ الخمسةِ ...، فلو كانَ لحاقُ النونِ لوقايةِ الحركةِ لاقتصرَ إقحامُها على ما يحتاجُ إلى وقايةٍ، وهو قليلٌ.

ولا أريدُ أنْ أمتدَّ إلى تفصيلِ الاعتراضِ على ذاكم التفسيرِ، فما سبقَ إلماحٌ كافٍ منطلقًا لتأصيلِ مؤكّداتِ الوجهِ الذي أذهبُ إليه.

إنّ النظرَ في تلكم الصيغِ من حيثُ معناها يُبيّنُ أنّ إقحامَ تلكم النون يرتبطُ بمقاصدِ الكلامِ ودلالتِه أكثرَ من ارتباطه ببنية الألفاظ الشكليّة؛ ذلك أنّ عدمَ إلحاقها يقودُ إلى أصنافٍ من الغموضِ والتداخلِ، لا تُعرفُ معها دلالةُ الألفاظِ وغاياتُ الخطابِ، وهو تداخلٌ متشعِّبٌ، تختلطُ فيه صيغُ الإسنادِ وصيغُ الأفعالِ، فلا يُعرفُ المسندُ إليه الحدثُ ولا زمنُ الفعلِ المحدَثِ، بل تختلطُ الأسماءُ بالأفعال...، إنّها لوقايةِ زمنِ الفعلِ والفاعلِ ولوقايةِ الياءِ، قبلَ أنْ تكونَ وقايةً لحركةٍ، هي، في الغالبِ، حركةُ بناءٍ لا تؤثّرُ في المعنى.

وينسحبُ ذاك الغموضُ على أنماطٍ متكاثرةٍ من حالاتِ الإسنادِ، يمكنُ أنْ نستبينَها إذا وازنّا بينَ الصيغِ في حالِ اتّصالِها بالنونِ وفي حالِ تجرّدِها منها. وهذا بيانُهُ:

فالمعنى جليٌّ واضحٌ في الماضي المسند إلى المخاطب؛ "علّمْتَني وظننْتَني"، والمسند إلى المخاطبةِ "علّمْتِني وظننْتِني"، والمسندِ إلى المتكلّمِ المفردِ "ظننْتُني"[٦٠]، فإذا لم تقحمِ النونُ بينَ التاءِ والياءِ جاءتِ الصيغُ بنطقٍ واحدٍ "علّمْتي وظَنَنْتي"، ولا دليلَ على ذاك التمايزِ، بل إنَّ هذا قد يلتبسُ بالصيغةِ المسندةِ إلى المخاطبةِ دونَ مفعولٍ؛ "أنتِ علّمْتِ وظننتِ"، فلا فارقَ إلاّ في طولِ الحركةِ الذي قد يتعرّضُ للتغيُّرِ، وتغيّرُهُ واجبٌ إذا أُتبعتِ الصيغةُ بـــ "ألْ"، فتقصرُ الحركةُ الطويلةُ، والحكمُ على اللغةِ يكونُ وَفقَ صيغِها المنطوقةِ لا المكتوبةِ، وهذا التداخلُ باقٍ بصرفِ النظرِ عن نوعِ الفعلِ.

ومثلُ التداخلِ بينَ الفعلِ المتّصلِ بالياءِ وغيرِ المتّصلِ بها ما ينشأُ عن حذفِ النونِ بعدَ تاءِ التأنيثِ؛ "هي علّمَتْني وفَهّمَتْني"، فتصبحُ "عَلّمَتي وفَهَّمَتي"، فنطقُها يماثلُ نطقَ "هي علّمتِ اليومَ، وفهمتِ الدرسَ"، فالياءُ تقصرُ في هذا السياقِ.

والمعنى محفوظٌ بيّنٌ في الماضي المسند إلى الغائب في مثل: "أكرمَني ونظرني[٦١] ومدّني وهزّني وباعني ..."، فإذا حُذفتِ النونُ جاءتِ الصيغُ "أكْــرمي ونظري ومدّي

وهزّي وباعي..."، وهذه صيغٌ اسميّةٌ من مضاف ومضاف إليه، وأمّا ما كانَ مثلَ "هو تفهَّمَني وتفاهَمَني..." فإنّ حذفَ النونِ يجعلُ الصِّيغة "تَفَهَّمي وتفاهمي"، فيضيعُ الفارقُ بينَ ذاكَ الماضي وهذا الأمرِ، وبينَ ذاكَ المذكَّرِ وهذا المؤنّثِ، فضلاً على أنّ هذا الأخيرَ بلا مفعولٍ؛ فالياءُ للمخاطبة.

ويصدقُ جلُّ ذاك على صيغة الأمرِ "أكرمْني وامنحْني وتفهّمْني وتفاهمْني ..."، فإذا حُذفتِ النونُ أصبحتِ الصيغُ "أكرمي وامنحي وتفهّمي وتفاهمي..."، وهذه صيغُ أمرِ المخاطبةِ بلا مفعولٍ به.

وإذا لم تلحق في المضارعِ المجزومِ المسندِ إلى الغائبِ، أو في المنصوبِ أو المجزومِ المسندِ إلى الغائبةِ أو المخاطبِ، نحو: "هو لم يكرمني، وهي لم تكرمني ولن تكرمَني وأنتَ لم تكرمني ولن تكرمَني..." — جاءتِ الصيغُ "لَم يكرمي وهي لم تكرمي ولن تكرمي وأنتَ لم تكرمي ولن تكرمي"، وصيغةُ الغائبِ قد تلتبسُ بكسرةِ التقاءِ السواكنِ، وصيغةُ الغائبةِ أو المخاطبِ تلتبَسُ بالمسندِ إلى المخاطبةِ التباسًا دائمًا، وقد تلتبسُ بكسرةِ التقاءِ السواكنِ.

ولا تداخلَ بينَ المضارعِ غيرِ المرفوعِ المسندِ إلى الواوِ أو المسندِ إلى الياءِ، أو بينَ صيغتَي الأمرِ منهما؛ "أنتم لم تكرموني ولن تكرموني وأكرموني، وأنتِ لم تكرميني ولن تكرميني وأكرميني"، ولكنّ حذفَ النونِ يؤدّي إلى قلب الواوِ ياءً وإدغامها في ياءِ المتكلّمِ، فتأتي الصيغُ متوحِّدةً؛ "أنتم لم تُكرميَّ وأَكرميَّ، وأنتِ لَم تُكرميَّ وأَكرميَّ..."، وذلك قياسًا على ما يحدثُ في جمعِ المذكّرِ السالمِ المضافِ إلى الياءِ.

وتصبحُ الصيغةُ السابقةُ ذاتَ احتمالات ثلاثة إذا أُخذت من المعتلّ، فمرفوعُ المخاطبِ "هو يدعوني ويرميني"، وحذفُ النونِ يجعلُها "هو يدعيَّ ويرميَّ"، وهي الصيغةُ ذاتُها من المعتلّ المجزومِ أو المنصوبِ المسندِ إلى الواوِ أو الياءِ دونَ نونٍ.

وإذا لم تقحم معَ اسمِ الفعلِ "دراكني وتراكني وعليكني" جاءتِ الصيغُ "دراكي وتراكي وعليكي"، والصيغةُ دونَ ياءٍ مبنيّةٌ على الكسرِ في "دراكِ وتراكِ"، وفي "عليكِ" إذا كانت للمخاطبةِ، والفارقُ في النطقِ طفيفٌ عرضةٌ لتغيّرٍ محتملٍ، أو واجبٍ إذا

أتبعت الصيغةُ بـــ "ألّ"؛ فلا يُستبانُ الملتصقُ بالياءِ من غيرِ الملتصقِ بها، ومن العربِ من كانَ يمدُّ كسرَ الكافِ في "عليكِ".

وإذا كانت تلحقُ "إنّ" وأخواتها على وجه الجوازِ فإنّها تسلكُ معَ "ليت" و"لعلّ" مسلكًا آخرَ، فهي لا تلحقُ "لعلّ"، فيقالُ: "لعلّي"، ويجبُ أنْ تلحقَ "ليتَ"، فيقالُ: "ليتني"، و"لعلّي" لا تشتبهُ بشيءٍ في العربيّة، أمَّا "ليتني" فإنّ حذفَ النونِ يجلعُها "ليتي"، وفي العربيّة "لَيْتٌ"[٦٢] فتلتبَسُ بها.

وإذا حذفنا النونَ من "منّي وعنّي وقطني وقدني ولدنّي" أصبحت "مني وعني وقطي وقدي ولَدُني..." وقد تلتبسُ هذه الياءُ بكسرةِ التقاءِ السواكنِ.

وبعيدًا عن الاستقصاءِ والحصرِ، وبوسعِ من شاءَ أنْ يستقصيَ أنماطًا أخرى من هذا التداخلِ، فإنّ إلحاقَ تلكم النونِ كانَ وسيلةَ العربيّةِ في انتظامِ صيغِها، ووضوحِ دلالتِها على الفعلِ؛ صيغةً وفاعلاً ومفعولاً به.

وقد يُرى أنّ ذاكَ الغموضَ الذي ألمنا بجوانبَ منه منتفٍ عن بعضِ حالاتِ الإسنادِ، فلو لم تلحق في مثلِ "يكرمونني، ويكرمْنني، وأكرمْنني" لَما التبسَ بشيءٍ، فلم يكن هناك ما يدعو إلى إلحاقها فيه، ولا يوجَّهُ ذلك بالقولِ بوجوبِ الاتساقِ والانتظامِ في اللغة وحسبُ، بل يوجّهُ بمدخلِ الغموضِ ذاته؛ ذلكَ أنّها لو لحقت ما يحتملُ غموضًا ولم تلحق ما لا يحتملُهُ لأدّى ذلك إلى نشوءِ غموضٍ جديد؛ فيصبحُ بعضُ ما تلحقُهُ مشبهًا لما لم تلحقْهُ، فإذا لم تلحق بـــ"أكرمْنَني" جاءتِ الصيغةُ "أكرمني"، وهي الصيغةُ المسندةُ إلى المفردِ المذكّرِ...، ولذا فإنّ إلحاقَها الصيغَ كُلَّها يحولُ دونَ ذلكَ، فينتظمُ الكلامُ غيرَ ملبسٍ ولا مشكلٍ في دلالته.

ويعينُ على تأكيد تلكم الوظيفة أنّ العربيّةَ قد تأنسُ بوجودِ نونِ الوقايةِ فتحذفُ نونَ الرفعِ في الأفعالِ الخمسة أو تحذفُ الياءَ؛ فعلى الرغمِ من صرامةِ التوجيه النحويِّ في المحافظة على علامةِ الإعراب، فقد جُعلَ حذفُ نونِ الرفعِ جائزًا في الحالةِ التي يكونُ المفعولُ به ياءَ متكلّمٍ، وذلك "قبلَ لفظ "ني"، أي قبلَ نونِ الوقاية، ...، وهذا جائزٌ يجوزُ معَهُ الإثباتُ وهو الأصلُ"[٦٣]، وياءُ المتكلّمِ لا يجوزُ حذفُها في النطقِ، ولكنّ

العربيّةَ أذنت بذلك إذا كانت مفعولاً به؛ "لأنّها لا تكونُ إلاّ وقبلَها نونٌ، فالنونُ تدلُّ عليها، فلا لبسَ فيها؛ ولذلك كثُرَ في القرآنِ"(٦٤)، ولا يجوزُ ذلك في الياءِ الواقعة مضافًا إليه، فهذا مؤذنٌ بلبسٍ مقيمٍ.

وسبقَ تقدَّمَ أنّ حركةَ الإعرابِ في الأسماء كانَ ينبغي – لو كانت النونُ لوقايةَ الحركة – أنْ تكونَ أولى بها، ولكنّها لم تحتج إليها لأنّ الأسماءَ المضافةَ إلى الياءِ لا تلتبسُ بالمجرورِ المعرّف بــ"ال"؛ لأنّه لا يضافُ، ولا بالمنصرف؛ لأنّ التنوينَ دالٌّ على الفارقِ، ولكنّها قد تحتملُ اللبسَ بالمجرورِ في موضعين لم تَغفلِ العربيّةُ عن معالجتهما، وهما الممنوعُ من الصرفِ والمضافُ إلى معرّف بــ"ال"، أمّا الأوّلُ فقد تخلّصت العربيّةُ منه بأنْ منعت اتّخاذَ الكسرة علامةَ جرِّه، وإنّما حُذفَ الجرُّ من الممنوعِ من الصرف بعدَ حذفِ التنوينِ؛ كراهةَ أن يلتبسَ بالمضاف إلى ياءِ المتكلّم(٦٥)، وأمّا الثاني فقد تخلّصت العربيّةُ منه بأنْ بالغت في صونِ الياءِ فأتبعتها فتحةً؛ فياءُ المتكلّمِ يجوزُ فيها أنْ تظلَّ حركةً طويلةً أو أنْ تصيرَ نصفَ حركةٍ وتتبعَ بفتحة، ولكنْ "إذا لقيتها ألفٌ ولامٌ، اختارت العربُ اللغةَ التي حُرّكت فيها الياءُ، وكرهوا الأخرى؛ لأنّ اللامَ ساكنةٌ فتسقطُ الياءُ عندَها لسكونها، فاستقبحوا أن يقولوا: "نعمتي التي" فتكونُ كأنّها مخفوضةٌ على غيرِ إضافة، فأخذوا بأوثقِ الوجهينِ وأبينِهما"(٦٦).

بقيَ أنْ أشيرَ إلى أنّه قد وردَ، في بعضِ كلامِ العرب، إقحامُ نونِ الوقاية بينَ الاسمِ وياءِ المتكلّم كــ"مُسلمني" بدلَ "مسلمي"(٦٧)، وبصرفِ النظرِ عن هذه الأمثلة، فإنّه قد يبدو أنّ لها أثرًا فيما تصطنعُهُ اللهجاتُ المعاصرةُ، وأُقدِّرُ أنّ هذا المسلكَ ليس امتدادًا لذاك المرويِّ إلاّ في الشكلِ والمنحى، وأمّا في الوظيفةِ والقصدِ فإخالُ أنّه امتدادٌ لوظيفة النون الدلاليّة، ذلك لأنّ العاميّات لا تقحمُ هذه النونَ في مثلِ: "كتابي وقلمي"، وإنّما تقحمُها معَ الأفعالِ، كما هي الحالُ في الفصيحة، وتقحمُها معَ الأسماءِ المشتقّة على نحوٍ مخصوصٍ تميّزُ فيه بينَ معنيين؛ المعنى الدالّ على الملك، ولا تُقحمُ فيه النونُ كــ"معلّمي ومهندسي وموكّلي..."، وهو ذاك المعنى المتحصّلُ من إضافة الجامدِ؛ "كتابي وقلمي"، والمعنى الثاني هو الدالُّ على المفعوليّة كــ"معلّمني كذا، ومفهّمني الدرس، وظالمني ومعذّبني ...".

وهذا الإقحامُ يستثمرُ تلكم الوظيفةَ التي كانت في الفصيحة؛ فهي في صيغة تشبهُ الفعلَ في المعنى والقصد، وهي في صيغةٍ أصبحت، لدى العامّة، ملتبسةً بصيغة أخرى، ذلك أنّ عدمَ إقحامها سيوقعُ في تداخلٍ بينَ المضاف إلى ياءِ المتكلّم ووصف المؤنّث، فالعاميّاتُ تتّخذُ من الكسرةِ علامةَ تأنيث في مقابلِ السكون، فيقولون: "هذه معلمي وطالبي وظالمي وفاهمي..." ولا يعيدون التاءَ إلاّ إذا أُضيفَ، "معلّمة الولد، ومعلّمته"، ولو لم يجيئوا بالنونِ في الإضافةِ لالتبسَ هذا بذاك.

خـــاتمـــة

إنّ النظرَ في بعضِ ما تقحمُهُ العربيّةُ يكشفُ أنّهُ يرتبطُ بمؤثّراتٍ دلاليّةٍ تسعى إلى إيصالِ المعنى والمحافظةِ عليه، وما استقرتْهُ هذه الدراسةُ يؤكّدُ ذلك.

فطرائقُ الوقفِ تمثّلُ نظامًا متكاملاً يكملُ بعضُهُ بعضًا، بدءًا من الرومِ والإشمامِ ومرورًا بالكشكشة وهاءِ السكت، وتظهرُ ألفُ الوقفِ في هذا النظامِ عنصرًا رئيسًا، عوّلت عليه العربيّةُ في تمييزِ المعنى ونفيِ التداخلِ بينَ الرفعِ و النصبِ أو بينَ المذكّرِ والمؤنّثِ.

وتمثّلُ نونُ الوقايةِ عنصرًا توسّلت به العربيّةُ للمحافظةِ على المعنى، فلم تكن لوقايةِ حركةِ نهايةِ الفعلِ بمقدارِ كونها واقيةً معنى الإسنادَ بعناصرِه كلِّها؛ الفعلِ والفاعلِ والمفعولِ به.

توثيق الإشارات الواردة في المتن:

(1) ابن هشام، **أوضح المسالك**، ٢ ص ص١٣٦-١٣٧.
(2) ابن يعيش، **شرح المفصّل**، ٤ ص١٣٨، ومهديّ المخزوميّ، **قضايا نحويّة**، ص١٠٢.
(3) **قضايا نحويّة**، ص١٩٢، ١٩٨-١٩٩.
(4) **المرجع نفسه**، ص١٠١، ١٩٢-١٩٣.
(5) ابن جنّي، **سرّ صناعة الإعراب**، ٢ ص٤٧٦.
(6) للوقوف على آراء القدماء في المقابلة بينَ نون المثنّى أو الجمعِ والتنوينِ من حيثُ الثباتُ والحذفُ يُنظرُ **سرَّ صناعةَ الإعرابَ**، ٢ ص٤٤٩، وما بعدَها، **شرح المفصّل**، ٤ ص ص١٤٠-١٤١، ١٤٥، وعوض المرسي، **ظاهرة التنوين**، ص ص١١٦-١١٩.
(7) **قضايا نحويّة**، ص١٤٨، ١٩٤.
(8) محمّد ربّاع، **الفصحى المنطوقة**، ص٢٦٠.
(9) محمّد خليل، **الوقف ووظائفه**، ص٣٥ وما بعدَها.
(10) سيبويه، **الكتاب**، ٤ ص ص٢٠٤-٢١٦، **شرح المفصّل**، ٩ ص٧٨، ٨٢.
(11) **شرح المفصّل**، ٩ ص٦٧، السيوطيّ، **الأشباه والنظائر**، ٧ ص٢٤٧.
(12) **الكتاب**، ٤ ص ص١٧٤-١٨٥، **شرح المفصّل**، ٩ ص ص٥٤-٥٥، ٧٥-٧٧.
(13) الرضيّ، **شرح الشافية**، ٢ ص ص٢٢٧-٢٨٠، **شرح المفصّل**، ٩ ص ص٦٩-٧٠، خالد الأزهريّ، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٣٨.
(14) الكتاب، ٤ ص٦٦، **شرح المفصّل**، ٩ ص٦٩، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٣٨.
(15) ابن الجزريّ، **النشر**، ٢ ص١٣٣، **الوقف ووظائفه**، ص ص٥٥-٥٦.
(16) **سرّ صناعة الإعراب**، ٤ ص٥١٨، ٦٧٥، **شرح المفصّل**، ٩ ص٦٩، ٧٧، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٣٨.
(17) **سرّ صناعة الإعراب**، ٤ ص٥١٩، **شرح الشافية**، ٢ ص٢٧٤، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٣٨.
(18) **سرّ صناعة الإعراب**، ٢ ص ٥٢٢، **ظاهرة التنوين**، ص٦٥.
(19) أشارَ ابنُ يعيشَ إلى أنّ من النحويّين من لا يفرّقُ بينَ الرومِ والإشمامِ، يُنظرُ **شرح المفصّل**، ٩ ص٦٧، إبراهيم أنيس، **من أسرار اللغة**، ص٢٢.
(20) **شرح المفصّل**، ٩ ص٦٧.
(21) **النشر**، ٢ ص١٢٦.
(22) رأى بعضُ النحويّين أنّ الرومَ هو إخفاءُ الحركة، **شرح الشافية**، ٢ ص٢٧٥.
(23) تهملُ الدراساتُ المعاصرةُ حركةَ الرومِ وتجري على التصنيفِ الثنائيِّ للحركات، فالحركةُ في العربيّةِ طويلةٌ أو قصيرةٌ وحسبُ، وقد أشارَ أنيس بصورةٍ عارضةٍ إلى التصنيفِ الثلاثيِّ،

فشملَ حركةَ الرومِ، ينظرُ **من أسرار اللغة**، ص١٢٢، **والأصوات اللغويّة**، ص١٥٥، ١٥٧.

(24) **قضايا نحويّة**، ص١٩٤، وأقدّرُ أنّ خشيةَ العربيّة على تعرّضِ الصامتِ الأخيرِ للحذفِ أو التغيّرِ هو الذي أنشأ الوقفَ بالتضعيفِ عندَ بعضهم.

(25) **الأشباه والنظائر**، ٣ ص٢٧١.

(26) **الكتاب**، ٤ ص٢٠٠، **شرح المفصّل**، ٩ ص٤٨.

(27) رمضان عبد التوّاب، **فصول في فقه العربيّة**، ص ص١٤٠-١٤٩.

(28) **الكتاب**، ٤ ص٩٩.

(29) **من أسرار اللغة**، ص٢٣٠.

(30) **الكتاب**، ٤ ص١٦٦، **شرح المفصّل**، ٩ ص ص٨٠-٨١، **شرح الشافية**، ٢ ص ص٢٧٦-٢٨٥.

(31) **سرّ صناعة الإعراب**، ٢ ص٦٧٥، **شرح المفصّل**، ٩ ص٨١.

(32) يرى بروكلمان أنّ تاءَ التأنيث تسقطُ في الوقف فيبقى الاسمُ مختومًا بفتحة، ثُمّ تظهرُ بعدَها هاءٌ ثانويّةٌ، يُنظر **جان كانتينيو**، ص٥٢، وقد ذهبَ إبراهيم أنيس إلى مثلِ ذلك؛ **من أسرار اللغة**، ص ص٢٣١-٢٣٢، وأقامَ أحمد كشك دراستَه على هذه الفكرة؛ **الوقف على المختوم بالتاء**، ص ص١٢٠-١٢٢، فهاءُ التأنيث، لديهم هي هاءُ السكتِ ذاتُها.

(33) **ظاهرة التنوين**، ص٦٦، فقد أشارَ إلى من طرحَ هذا التفسيرَ.

(34) **الكتاب**، ٤ ص١٩٣، ١٩٥.

(35) **شرح الشافية**، ٢:٢٧٧، ٢٧٥، **النشر**، ٢ ص١١٢.

(36) **النشر**، ٢ ص ص١٢٢-١٢٦.

(37) **المصدر نفسه**، ٢ ص١٢٢، **شرح الشافية**، ٢ ص٢٧٥.

(38) **سرّ صناعة الإعراب**، ٢ ص ص٤٧٠-٤٧١.

(39) **شرح الشافية**، ٢ ص٢٧٦.

(40) **النشر**، ٢ ص١٣٣، **الوقف ووظائفه**، ص٦٠.

(41) **النشر**، ٢ ص١٢٤.

(42) **شرح المفصّل**، ٢ ص١١٨، **شرح الشافية**، ٢ ص٢٧٧.

(43) إلاّ ما وقعَ من اختلاف في تفسيرِ الألف في الوقفِ على المقصور، أَللوقفِ هي أم أصليّة؟ **سرّ صناعة الإعراب**، ٢ ص ص٦٧٦-٦٧٧، **شرح المفصّل**، ٩ ص٧٦.

(44) **الكتاب**، ٤ ص١٧٢، **شرح المفصّل**، ٩ ص٦٧.

(45) أحمد قاسم عبد الرحمن، **رأي في كتابة تنوين أواخر الكلمات بالفتحتين**، ص ص١٤٠-١٤٢.

(46) **الكتاب**، ٤ ص ص١٦١-١٦٣، **سرّ صناعة الإعراب**، ٢ ص٦٧٦، **شرح المفصّل**، ٩ ص ص٤٥-٤٦، ٧٨.
(47) **من أسرار اللغة**، ص٢٣٢، **والأصوات اللغويّة**، ص ص٩٧-٩٨.
(48) **شرح المفصّل**، ٩ ص٨٥.
(49) **الكتاب**، ٤ ص١٦٦، **شرح المفصّل**، ٢ ص١٠، ١١، ١٤.
(50) **الكتاب**، ٤ ص١٥٩.
(51) **شرح المفصّل**، ٩ ص ص٧٧-٧٨.
(52) **المصدر نفسه**، ٩ ص٤٦.
(53) **الكتاب**، ٤ ص١٦٥، **شرح المفصّل**، ٩ ص٨٥.
(54) **الكتاب**، ٤ ص١٦١.
(55) **النشر**، ٢ ص١٣٥.
(56) عدا ما يقعُ من تأثيرها في الألفِ في بعضِ الحروفِ والأسماءِ المبنيّةِ، كـ "لديه وإليه وعليه...".
(57) **شرح المفصّل**، ٣ ص١٢٢، **الأشباه والنظائر**، ٤ ص١٣٦.
(58) **شرح المفصّل**، ٣ ص١٢٤.
(59) **المصدر نفسه**، ٣ ص١٢٣، **الأشباه والنظائر**، ٤ ص ص١٣٦-١٣٧.
(60) لا يجوزُ أنْ يعودَ ضميرُ الفاعلِ وضميرُ المفعولِ على الشخصِ ذاته إلاّ في الأفعالِ القلبيّة؛ "خلتُني وحسبتُني..."، وفي غيرها "علّمتُ نفسي..."، ولا يجوزُ "علّمتُني".
(61) أشار عبّاس حسن، **النحو الوافي**، ١ ص٢٢٠؛ الحاشية — إلى أنّ عدمَ إقحامِ النونِ في هذه الصيغة يؤدي إلى لبس.
(62) **لسان العرب**، "لَيتَ".
(63) **الأشباه والنظائر**، ٣ ص ص٥٨-٥٩، وابن هشام، **مغني اللبيب**، ص٤٥٠.
(64) **شرح المفصّل**، ٩ ص٥٦، ٨٣، ٨٦، **الكتاب**، ٤ ص ص١٨٦-١٨٧.
(65) **شرح الكافية**، ١ ص٥٣، **الأشباه والنظائر**، ٢ ص٣١٥.
(66) الفرّاء، **معاني القرآن**، ١ ص٢٩.
(67) للوقوف على نماذجَ ممّا جاءت فيه نونُ الوقاية معَ الأسماء يُنظرُ **مغني اللبيب**، ص٤٥٠، **الأشباهَ والنظائر**، ٣ ص٢٤٣، وأجازَ عبّاس حسن زيادتَها إذا كانت تمنعُ اللبسَ "ففي مثل: "مَن صادقي؟" — إذا كانت مكتوبةً — قد نقرؤُها من إضافة المفرد إلى ياء المتكلّمِ الساكنة، أو من إضافة جمعِ المذكّر ...، ولا يزيلُ هذا اللبسَ إلاّ نونُ الوقاية" **النحوَ الوافي**، ١ ص٢٨٥؛ الحاشية، ولا مسوّغَ لذلك، فلا معوّلَ على اللغةِ المكتوبةِ، ومن خشيَ فيها اللبسَ ضبطَ كلامَه، فهذا أيسرُ.

المصادر والمراجـــــع

- إبراهيم أنيس،
  أ- **الأصوات اللغويّة**، مكتبة الأنجلو المصريّة، الطبعة الخامسة، ١٩٧٩.
  ب- **من أسرار اللغة**، مكتبة الأنجلو المصريّة، الطبعة السادسة، ١٩٧٨.
- أحمد قاسم، **رأي في كتابة تنوين أواخر الكلمات بالفتحتين**، اللسان العربيّ، ع (٢٤)، ١٩٨٥.
- أحمد كشك، **الوقف على المختوم بالتاء وطبيعة ذلك الوقف**، اللسان العربيّ، مجلّد ١٧، ج١، ١٩٧٩.
- جان كانتينو، **دروس في علم أصوات العربيّة**، ترجمة صالح القرماديّ، تونس، ١٩٦٦.
- ابن الجزريّ، **النشر في القراءات العشر**، صحّحه عليّ محمّد الضبّاع، دار الكتب العلميّة، بيروت.
- ابن جنّي، **سرّ صناعة الإعراب**، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٣.
- خالد الأزهريّ، **شرح التصريح على التوضيح**، مطبعة عيسى الحلبيّ – القاهرة.
- رضيّ الدين الاسترابادي،
  أ- **شرح الشافية**، تحقيق محمّد نور الحسن، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٩٨٢.
  ب- **شرح الكافية**، دار الكتب العلميّة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٧٩.
- رمضان عبد التوّاب، **فصول في فقه العربيّة**، مكتبة الخانجيّ بالقاهرة، ١٩٨٠.
- سيبويه، **الكتاب**، تحقيق عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت.
- السيوطيّ، **الأشباه والنظائر في النحو**، تحقيق عبد العالم سالم مكرم، مؤسّسة الرسالة – بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٢.
- عبّاس حسن، **النحو الوافي**، دار المعارف، الطبعة التاسعة.
- عوض المرسي جهاوي، **ظاهرة التنوين في اللغة العربيّة**، مكتبة الخانجيّ بالقاهرة ودار الرفاعيّ بالرياض، الطبعة الأولى، ١٩٨٢.
- الفرّاء، **معاني القرآن**، عالم الكتب – بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٣.
- محمّد خليل فرّاج، **الوقف ووظائفه عند النحويّين والقرّاء**، حوليّات الآداب والعلوم الإنسانيّة – جامعة الكويت، الحوليّة الحادية والعشرون، ٢٠٠٠-٢٠٠١.
- محمّد ربّاع، **الفصحى المنطوقة، مترلتها في النظريّة النحويّة وصورها في اللغة العربيّة**، رسالة دكتوراه – الجامعة الأردنيّة، ١٩٩٤.
- ابن منظور، **لسان العرب**، (بيروت: دار صادر، د.ت).
- مهديّ المخزوميّ، **قضايا نحويّة**، المجمع الثقافيّ - أبو ظبي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢.

- ابن هشام،
أ- **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك،** تحقيق بركات عبّود، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٤.
ب- **مغني اللبيب،** حقّقه مازن المبارك ومحمّد عليّ حمد الله، دار الفكر، بيروت، الطبعة الخامسة، ١٩٧٩.
- ابن يعيش، **شرح المفصّل،** عالم الكتب، بيروت؛ ومكتبة المتنبّي، القاهرة.
-

إثباتُ هاءِ التأنيث وحذفُها
دراسةٌ في أبنيةِ المؤنّثِ المصغّرِ

حمدي الجبالي

كلية الآداب – قسم اللغة العربية

جامعة النجاح الوطنية

ملخص البحث:

تُعالجُ هذه الدراسةُ مسائلَ في جزئيّة من باب من أبـواب العربيّـة، شـكّل مجموعُها قراءةً استوعبتْ، أو كادتْ، أنظارَ اللغويّينَ والنحـويّينَ في إثبـاتِ علامـةِ التأنيثِ الهاءِ وحذفِها عندَ تصغيرِ الأسماءِ المؤنّثة.

وقد كشفَت الدراسةُ عن الناحية الشكليّة التركيبيّة لأبنية الأسماء المؤنّثة عنـدَ تصغيرِها من حيثُ إثباتُ الهاءِ أو حذفُها، وبيّنَتْ أنَّ وراءَ ذلكَ مقاصدَ للعربِ وعللاً، حاولَ النحويّونَ، متّفقينَ أحيانًا ومختلفينَ أحيانًـا أخـرى، أنْ يقفُـوا عليهـا، وأنْ يتلمّسُوها، كما بيّنت الدراسةُ أنَّ لإلحاق هذه العلامة في مُصغّرِ الأسماءِ المؤنّثة قيمـةً كبيرةً لدى النُّحاةِ؛ ذلكَ أنّهم بَنوا على ذلكَ جملةً من أحكامِهم اللغويّة.

وقد حاولتُ، ما أمكنني، تَتبُّعَ تلكمُ المسائلِ، وتنسـيقَها، واستقصـاءَ الآراءِ فيها، وشرحَها ما لزمَ ذلكَ.

Insertion and Deletion of Feminine "Ha": A Study of Diminutive Feminine Structures

Hamdi Al-Jabali

Department of Arabic

Faculty of Arts

An-Najah University

Abstract

This study deals with issues pertaining to a particular grammatical category in the Arabic language. These issues have attracted the attention of linguists and grammarians concerning the insertion and deletion of the feminine marker 'ha" in diminutive feminine nouns.

The study tackles the forms and shapes of the structures of the feminine nouns when they are diminutivated in terms of inserting and/or deleting the "ha". The study has shown that there are reasons underlying the insertion and/or deletion of the "ha" in Arabic; an aspect which grammarians, united and sometimes in variance, have tried to understand. Moreover, the study has proved that inserting the "ha" into diminutive feminine nouns is of great value to grammarians since it has played a role in helping them introduce a number of linguistic principles to the language.

إثباتُ هاءِ* التأنيثِ وحذفُها

دراسةٌ في أبنيةِ المؤنّثِ المصغّرِ

مدخل:

لقد أولى علماءُ العربيّة قديمًا وحديثًا مسألةَ التأنيث في اللغة العربيّة عنايتَهم، وبسطُوا القولَ فيها، وناقشُوها من جوانبَ شتّى؛ فمنهم مَن بحثَها بحثًا لُغويًّا، وصنّفَ الأسماءَ إلى مذكّرٍ ومؤنّث، وأثبتَ ذلكَ كلّهُ[1]، ومنهم مَن بَسطَ القولَ في المسألةِ من جانبٍ نحويٍّ، أو جانبٍ صرفيٍّ، وهذا نلمسُهُ من خلال مظانِّ النحوِ والصرف. فكثيرةٌ تلكَ الموضوعاتُ التي نجدُها مبثوثةً في هذه الكتبِ، والتي تُناقشُ علاقةَ الفعلِ بما أُسندَ إليه من مؤنّثٍ حقيقيٍّ أو لفظيٍّ، وأثرَ التأنيثِ في إعرابِ الكلمة، وكيفيّةَ تأنيثِ المذكّرِ وعلاماتِ ذلكَ، وكيفيّةَ تأكيدِ الفعلِ المسندِ إلى مؤنّثٍ، ونحوِ ذلكَ ممّا لهُ صلةٌ بالدرسِ النحويِّ أو الصرفيِّ.

وكانَ ممّن اعتنى من المعاصرينَ بمسألة التأنيثِ في العربيّةَ على نحوٍ مُستقصًى في جانبيها الصرفيِّ والنحويِّ إبراهيم بركات في كتابٍ لهُ عنوانُهُ (التأنيثُ في اللغةِ العربيّة)، غيرَ أنَّ الجانبَ الصرفيَّ من دراسته خلا أو كادَ من مناقشة أثرِ هذه الظاهرةِ في بنيةِ الاسمِ مصغّرًا. وتأسيسًا على ما سبقَ جاءَ هذا البحثُ ليستكملَ دراسةَ التأنيثِ صرفيًّا، وحصرَ ذلكَ في زاويةٍ مُحدّدةٍ تتعلّقُ بأثرِ هاءِ التأنيثِ في بنيةِ الاسمِ مُصغّرًا.

وممّا لا ريبَ فيه أنَّ التصغيرَ تغييرٌ مخصوصٌ في بنيةِ الاسمِ؛ لتأديةِ معانٍ ترتدُّ جملتُها إلى النفسِ، وتتدخّلُ فيها الحالُ الوجدانيّةُ. وقد نصّتْ كتبُ النحوِ والصرفِ على هذه المعاني، وبحثتْ فيها. كما نصّتْ على أحكامِ التصغيرِ وقوانينه.

ولَمّا كانَ الاسمُ في العربيّةِ ينقسمُ إلى المذكّرِ والمؤنّث، وكانَ المؤنّثُ متعدّدَ اللفظ، مُختلفَ الصيغِ، بعضهُ فيه الهاءُ، وبعضُه يخلو منها، بعضُه ثلاثيٌّ، وبعضُه رباعيٌّ أو أكثرُ، بعضُه مختلَفٌ في تأنيثه، وبعضُه متّفقٌ فيه، إلى غيرِ ذلكَ ممّا يتّصلُ بالمؤنّثِ من مسائلَ وقضايا، أفرزتْ جملتُها اتفاقًا وتعدُّدًا في أجوبةِ أهلِ العربيّةِ في دخولِ الهاءِ في المُصغَّرِ، أو خروجِها منه؛ لَمّا كانَ الأمرُ على ما وصفتُ، آثرتُ بسطَ القولِ في هذه

القضيّة؛ للمِّ شتاتها، لدرسها وتوضيحها، وبيانِ ما يتعلّقُ بها من أحكامٍ وعللٍ.

وقد ابتَنَى البحثُ من مسائلَ، شكّلَ مجموعُها قراءةً استوعبتْ، أو كادتْ، أنظارَ النحويّينَ في أحكامِ هاءِ التأنيث حذفًا وإثباتًا في أوزانِ التصغيرِ القياسيّة، وبيّنتْ أثرَ ذلكَ، وبحثتْ عن أسرارِهِ وعللِه. ومَقصدُنا هنا أنْ نسوقَها ونُرتّبَها على نحوٍ يُؤدّي بالقارئِ إلى تمثّلِها والوقوفِ عليها.

وجملةُ هذه المسائلِ يتعلّقُ بتصغيرِ المؤنّث الثلاثيِّ الذي فيه الهاءُ، والذي يخلو منها، وتصغيرِ المؤنّث الزائد على ثلاثةِ أحرفٍ، وتصغيرِ الترخيم، وحركةِ ما قبلَ الهاءِ، وإعرابِ المؤنّث مصغّرًا.

أوّلاً- المؤنّثُ الذي فيه الهاءُ:

من الأمورِ الثابتة المُقرّرَة عندَ أهلِ العربيّة أنَّ الأسماءَ التي تكونُ فيها هاءُ التأنيث ظاهرةً، سواءٌ أكانتْ مؤنّثةً تأنيثًا حقيقيًّا كفاطمةَ، أم تأنيثًا لفظيًّا كطلحةَ، قلّتْ حروفُها أو كثُرتْ، تثبتُ في مُصغّرِها الهاءُ أبدًا، وتُصغّرُ كما يُصغّرُ ما ليسَ فيه علامةٌ، فتُتركُ على ما كانتْ عليه في التكبيرِ[٢]. وذلكَ لأنّهم يعُدُّونَ الهاءَ والاسمَ الذي دخلتْه بمنزلة اسمينِ ضُمَّ أحدُهما إلى الآخَرِ، فيُصغّرونَ الجزءَ الأوّلَ، ويُبقُونَ الآخرَ، وهو الهاءُ، على حالِه بعدَ تصغيرِ الصدرِ. قالَ سيبويه: "وذلكَ قولُكَ في طلحةَ: طُلَيْحَةُ، وفي سَلَمَةَ: سُلَيْمَةُ. وإنّما كانت هاءُ التأنيث بهذه المنزلة؛ لأنّها تُضمُّ إلى الاسمِ، كما يُضمُّ مَوْتَ إلى حَضْرَ، وبَكَّ إلى بَعْلَ"[٣]. وقالَ أيضًا: "فأمّا الممدودُ (مثل خُنْفُساء) فإنَّ آخرَه حيٌّ كحياة الهاءِ، وهو في المعنى مثلُ ما فيه الهاءُ، فلمّا اجتمعَ فيه الأمرانِ جُعلَ بمنزلة ما فيه الهاءُ، والهاءُ بمنزلة اسمٍ[٤] ضُمَّ إلى اسمٍ فجُعلا اسمًا واحدًا، فالآخرُ لا يُحذفُ أبدًا؛ لأنّه بمنزلة اسمِ مُضافٍ"[٥]. وقالَ المبرّدُ في باب تصغير ما كانَ على أربعة أحرف ممّا آخرُه حرفُ تأنيث: "فأمّا الهاءُ فإنّها بمنزلة اسمٍ ضُمَّ إلى اسمٍ؛ ألا ترى أنّها تدخلُ على المذكّرِ، فلا تُغيِّرُ بناءَهُ. فإنّما البابُ فيها أنْ يُصغّرَ الاسمُ من أيِّ بابٍ كانَ على ما يجبُ في مثلِه، ثُمَّ تأتيَ بها، وذلكَ قولُكَ في حمدَة: حُمَيْدَة"[٦].

وذكرَ العُكْبَريُّ أنَّ العلّةَ في إقرارِ الهاءِ أنّها علامةٌ "دخلتْ لمعنًى، فلا ينبغي أنْ تُحذفَ؛ لئلاّ يبطلَ معناها"[٧].

إذًا، فهاءُ التأنيث حرفٌ يجبُ إقرارُه، ولكنّهُ لمّا كانَ حرفًا مُقدّرًا انفصالُهُ، يُنزّلُ منزلةَ كلمة مستقلّة، لم يكنْ لهُ أيُّ أثرٍ في الوزنِ الصرفيِّ الذي يُصغّرُ عليه الاسمُ، شأنُه في ذلكَ شأنُ عددٍ آخرَ من الأحرفِ يُقدّرُ انفصالُها، ولا تُعدُّ من بناءِ الكلمة في التصغير، ويُقدّرُ تمامُ بِنية التصغير قبلَها؛ كألف التأنيث الممدودة[٨]، وياءِ النسب، والألف والنون الزائدتين، وعلامة التثنية[٩] والجمعِ السالمِ[١٠]. وأوزانُ التصغيرِ القياسيّةُ وأبنيتُهُ ثلاثةٌ[١١]: فُعَيْلٌ، وفُعَيْعِلٌ، وفُعَيْعيلٌ. فـ(فُعَيْلٌ) لتصغيرِ الاسمِ الثلاثيِّ المجرّد كرُجَيلٍ وقُمَيرٍ تصغيرَ رجُلٍ وقمرٍ، وفُعَيْعِلٌ لتصغير الاسمِ الرباعيِّ المجرّد، والثلاثيِّ المزيد بحرف كجُعَيفرٍ ومُجَيلسٍ تصغيرَ جعفرٍ ومَجلسٍ، وفُعَيْعيلٌ لتصغيرِ الاسمِ الخماسيِّ، والحرفُ الرابعُ فيه حرفُ علّة كعُصَيْفيرٍ تصغيرَ عُصفُورٍ. وقرّرَ الصرفيّونَ أنَّ هذه الأوزانَ تعتمدُ على عددِ أحرفِ الاسمِ قبلَ تصغيرِه، فإنْ كانَ في بنائه بعضُ ما سبقَ ممّا لا يُعتدُّ به من الأحرفِ، فلا قيمةَ لهُ في التصغيرِ، فيصغّرُ الاسمُ من غيرِ الاعتدادِ بأيِّ حرفٍ من ذلكَ.

ثانيًا– المؤنّثُ الثلاثيُّ الذي ليسَ فيه الهاءُ:

١. يوجبُ النحاةُ عندَ تصغيرِ المؤنّث الثلاثيِّ، الذي ليسَ فيه علامةُ التأنيث الهاءُ ظاهرةً أنْ تُزادَ له هذه العلامةُ[١٢]، إنْ أَمِنَ اللّبسُ[١٣]. قالَ المُبرّدُ: "هذا بابُ ما كانَ من المؤنّث على ثلاثة أحرف. اعلمْ أنّه ما كانَ من ذلكَ لا علامةَ فيه فإنّكَ إذا صغّرتَه ألحقْتَه هاءَ التأنيث، التي هيَ في الوصلِ تاءٌ"[١٤]، فتقولُ في تصغير يدٍ: يُدَيّةٌ، وفي تصغيرِ قَدَمٍ: قُدَيْمَةٌ، وفي تصغيرِ عَضُدٍ: عُضَيْدَةٌ[١٥]، وفي تصغيرِ دَعْدَ: دُعَيْدَةُ[١٦].

فالواقعُ أنَّ هذا هو القياسُ، والقاعدةُ العامّةُ عندَ جمهورِ النحاة لتصغيرِ المؤنّث الثلاثيِّ الذي يخلو من علامة للتأنيث، إذ يجبُ إلحاقُ الهاء به، ولا يجوزُ غيرُ ذلكَ، إلاّ أنْ يُذهبَ باللفظ مذهبًا آخرَ يُبعدُهُ من معنى التأنيث، ويقرّبُهُ من معنى التذكير. فنحوُ (بَرْقَ وَجُمْلٍ وَرِيَم) ممّا كانَ علمًا مؤنّثًا ثلاثيًّا ساكنَ الوسطِ يُصغرُ – وَفقَ مذهبِ

الكسائيِّ - بالهاءِ وبغيرِ الهاءِ، ويرى الكسائيُّ أنَّ مَنْ صغّرَ بغيرِ الهاءِ فقد ذهبَ بالاسمِ إلى أصلِه وهو الفعل[١٧]. ويعني الكسائيُّ بالفعلِ المصدرَ[١٨]، والمصدرُ من حيثُ المعنى - في عُرفِ النحاةِ - مذكّرٌ[١٩]، فمن هنا جازَ أنْ يُصغّرَ بغيرِ هاءٍ.

وقد فرّقَ الكسائيُّ هنا بينَ الأسماءِ التي للأناسيِّ والأسماءِ التي ليستْ للأناسيِّ. فقد ذكرَ أنَّ العربَ تُصغّرُ ما كانَ من أسماءِ النساءِ بالهاءِ وبغيرِ الهاءِ، وأمّا ما كانَ ليسَ للإنسانِ فأكثرُ ما تُصغّرُهُ العربُ بالهاءِ. قالَ: "اعلمْ أنّ العربَ تُصغّرُ ما كانَ من أسماءِ النساءِ على ثلاثةِ أحرفٍ، مثل: بَرْق، ولَهْو، وخَود، وجُمْل، وريْم بالهاءِ، [وبغيرِ هاءٍ، فمَن صغّرَ بالهاءِ لم يُجرِ، ومَن صغّرَ بغيرِ هاءٍ][٢٠] لم يُجرِ وأَجرَى. وقالَ: أرى أنّ مَن صغّرَ بغيرِ الهاءِ أرادَ الفعلَ فيُجري، ولا يُجري[٢١]، وهذا القياسُ في كلِّ مؤنّثٍ أنّهُ تدخلُهُ الهاءُ ؛ لأنّهُ مؤنّثٌ، وأصلُهُ الفعلُ سُمِّيَ به. ومن لم يُدخلِ الهاءَ بَنى بناءَ الفعلِ، ولا يُجري، للتّعلّقِ على المؤنّث. قالَ: وأمّا الأسماءُ التي ليستْ للأناسيِّ فأكثرُ ما جاءتْ بالهاءِ، لأنّها لمؤنّثات وقَعَتْ"[٢٢].

وقد اختلفَ النُّحاةُ في علّةِ إدخالِ الهاءِ في مُصغّرِ الثلاثيِّ. فالهاءُ دخلتْ عندَ الخليلِ للتفريقِ بينَ المذكّرِ والمؤنّث. قالَ سيبويه: "وزعمَ الخليلُ أنّهم إنّما أدخلُوا الهاءَ ليفرقُوا بينَ المذكّرِ والمؤنّث"[٢٣]. أي لئلاّ يُساوي المؤنّثُ المذكّرَ في حالِ التكبيرِ والتصغيرِ في كلِّ حالٍ، وكرِهُوا أنْ يُصغّرُوهُ بغيرِها فيُشبهَ المذكّرَ في حالِ التكبيرِ والتصغيرِ[٢٤].

ويرى الكسائيُّ أنَّ الهاءَ دخلتْ في مُصغّرِ المؤنّث؛ لأنّه اسمٌ مؤنّثٌ، وقياسُ كلِّ الأسماءِ المؤنّثة أنْ تدخلَها الهاءُ، وإذا لم تدخلِ الهاءُ، فليسَ الاسمُ بمؤنّثٍ، وإنّما ذُهبَ به إلى أصلِه، وهو الفعلُ[٢٥].

وإلى مثلِ هذا ذهبَ العُكْبَريُّ، قالَ: "فإنْ كانَ المؤنّثُ ثلاثيًّا بغيرِ علامةٍ رددْتَ التاءَ في تصغيره، نحو: قُدَيْرَة وشُمَيْسَة؛ لأنّه وُضعَ على التأنيث، ولم يكنْ في المُكبّرِ علامةٌ لهُ، فلو لم تُردَّ في التصغيرِ لم يبقَ من أحكامِ التأنيثِ في اللفظِ شيءٌ"[٢٦].

وذهبَ الفرّاءُ إلى أنّ العلّةَ في ذلكَ أنّ الهاءَ منويّةٌ في المؤنّثِ الثلاثيِّ، دالّةٌ على

تأنيثه، وأنَّ الأصلَ أنْ تظهرَ، ولكنّ العربَ أسقطتْها، فلمّا صَغَّرُوا الاسمَ أَظهرُوهـا، كما يظهرُ اللامُ في نحو: دُمَيٌّ تصغيرَ دَم. قالَ: "إنّما أدخلُوا الهاءَ في يُدَيّة وقُدَيْمَة؛ لأنّه عندَهم مبنيٌّ على التأنيث، لم تكنِ اليدُ والرّجلُ اسمًا لشيء، فكأنّها في التسمية وقعتْ هي والأسماءُ معًا، فلمّا صَغَّرُوا قالُوا: قد كانَ ينبغي أنْ تكونَ رجلَةً وفَخذَةً، ولكـنّهم أسقطُوا منه الهاءَ، فلمّا صغَّرُوا أظهرُوا الهاءَ، كما قالُوا في دمٍ: دُمَيٌّ"[٢٧].

وقالَ ابنُ التَّسْتَريِّ: "وإنّما أدخلُوا الهاءَ في تصغيرِ هذا الوزن؛ لأنّها فيه أصليّةٌ، والدليلُ على ذلكَ ثبوتُها في جمعه"[٢٨]. ومعنى كلامِ ابنِ التَّسْتَريِّ يرتدُّ في شـقِّه الأوّلِ إلى مذهبِ الفرّاء في أنّ الهاءَ منويّةٌ في المؤنثِ الثلاثيِّ، والأصلُ أنْ تظهـرَ، ولكنّهـا حُذفتْ، ولمّا صَغَّرَ الاسمَ عادتْ إليه وظهرتْ. وأمّا كلامُهُ في شقّه الثاني فيعني أنّكَ إذا قلتَ: أربعُ أرجلٍ، تجرّدَ العددُ من الهاءِ، ومعلومٌ أنَّ العددَ من ثلاثةٍ إلى عَشَرَة يخـالفُ المعدودَ تذكيرًا وتأنيثًا، فخُلُوُّ أربعٍ من الهاءِ دليلٌ على أنَّ رِجلاً التي جُمعتْ على أرجلٍ مؤنّثةٌ.

وذكرَ ابنُ يعيشَ أنّ العربَ يُلحقُونَ الهاءَ في تصغيرِ المؤنّثِ إذا كانَ على ثلاثة أحرف لأمرين؛ الأوّلِ أنَّ أصلَ التأنيث أنْ يكونَ بعلامة، وهو مذهبُ الفـرّاءِ وابـنِ التُّستريِّ كما سبقَ، والأمرِ الثاني خفّةُ بناءِ الثلاثيِّ، فلمّا اجتمعَ هذانِ الأمرانِ، وكانَ التصغيرُ يردُّ الأشياءَ إلى أصولها، فأظهرُوا العلامةَ المقدّرةَ[٢٩].

ويرى الرضيُّ أنَّ العلّةَ في إدخالِ الهاءِ طُرُوءُ معنى الوصف في الجامدِ المُصغّرِ، إذْ إنَّ التصغيرَ يُوردُ فيه معنى الوصف. وتفسيرُ ذلكَ أنَّ الاسـمَ المُصـغّرَ "بمنـزلة الموصوفِ مَعَ صفته، فكما أنّكَ تقُولُ: قدَمٌ صغيرةٌ، بإلحاقِ التاءِ في آخـرِ الوصـف، قلتَ: قُدَيْمةٌ، بإلحاقِ التاءِ في آخرِ الاسمِ الذي هو كآخرِ الوصفِ"[٣٠]. وتعليلُ الرضيِّ هذا تفسيرٌ لقولِ ابنِ السرّاج: "والمؤنّثُ نحو: قَدَم وقِدْرٍ، تقولُ: قُدَيْمَةٌ؛ لأنّكَ تقـولُ: قَدَمٌ صغيرةٌ، وقُدَيْرَةٌ؛ لأنّكَ تقولُ: قِدْرٌ صغيرةٌ"[٣١].

وذكرَ الأزهريُّ أنَّ المؤنّثَ الثلاثيَّ لحقتهُ هاءُ التأنيث عندَ التصغير؛ لئلاّ يجتمعَ فيه فرعيّتان[٣٢]؛ الأولى التصغيرُ، ذلكَ أنَّ التصغيرَ فرعُ التكبيرِ، والثانيةُ التقديرُ، تقـديرُ

علامةِ التأنيثِ، ومعلومٌ أنَّ المُقدَّرَ فرعُ الظاهرِ.

وفي ظنّي - إنْ كانَ لا بدَّ من البحثِ عن علّةٍ - أنَّ العربَ زادتْ هاءَ التأنيثِ في المؤنّثِ الثلاثيِّ لتأكيدِ معنى التأنيثِ في الكلمةِ، ليسَ غير، حرصًا على الإبانةِ والتوضيحِ.

وذكرَ جماعةٌ من النحويّينَ أنَّ إظهارَ علامةِ التأنيثِ في التصغيرِ يخضعُ لشروطٍ، هي أنْ يكونَ الاسمُ ثلاثيًّا، وألاّ يكونَ مُشتركَ الدّلالةِ بين التذكيرِ والتأنيثِ كـ (رأسٍ) وأمثالِها، وألاّ يُوقعَ إلحاقُ علامةِ التأنيثِ باللّبسِ، كتصغيرِ خمسٍ الدّالةِ على معدودٍ مؤنّثٍ[٣٣].

وأمّا ما شذَّ من الأسماءِ الثلاثيّةِ[٣٤]، وجاءَ عنِ العربِ مُصغّرًا من غيرِ علامةِ التأنيثِ، كقولِهم في تصغيرِ النابِ من الإبلِ: نُيَيْبٌ، وفي تصغيرِ الحرب: حُرَيْبٌ، وفي تصغيرِ قَوسِ الرمي: قُوَيسٌ، وفي تصغيرِ العُرسِ: عُرَيْسٌ، وفي تصغيرِ الذود: ذُوَيْدٌ، وفي تصغيرِ الشّوْلِ: شُوَيْلٌ، وفي تصغيرِ الضُّحى: ضُحَيًّا، وفي تصغيرِ الدّرعِ: دُرَيْعٌ، وفي تصغيرِ الفرسِ: فُرَيْسٌ، وفي تصغيرِ النعلِ: نُعَيْلٌ؛ فقد ذكرَ ابنُ جنّي أنَّ الجيدَ أنْ تُصغّرَ هذه الأسماءُ بالهاءِ[٣٥]، كما أنَّ النحاةَ قد اختلفُوا في تعليلِ تصغيرِها بلا هاءٍ.

فمذهبُ الخليلِ أنّهم لم يُدخلُوا الهاءَ في النّابِ والحربِ؛ لأنّهم جعلُوا النابَ الذّكرَ اسمًا لها حينَ طالَ نابُها، فصارَ اسمًا غالبًا. وزعمَ أنَ الحربَ[٣٦] بتلكَ المنزلةِ، كأنّه مصدرٌ مذكّرٌ كالعدلِ[٣٧].

ومذهبُ المبرّدِ في نُيَيْبٍ وحُرَيبٍ كمذهبِ الخليلِ. قالَ: "فأمّا قولُهم في النّابِ من الإبلِ: نُيَيْبٌ. فإنّما صغّرُوه بغيرِ هاءٍ لأنّها سُمّيتْ به، كما تقولُ للمرأة: ما أنتِ إلاّ رُجَيلٌ؛ لأنّكَ لستَ تقصدُ إلى تصغيرِ الرجلِ. وكذا قولُهم في تصغيرِ الحربِ: حُريبٌ، إنّما المقصودُ المصدرُ من قولِكَ: حربْتهُ حَرْبًا. فلو سمّينا امرأةً حربًا أو نابًا، لم يَجُزْ في تصغيرِها إلاّ حُرَيْبَةٌ، ونُيَيْبَةٌ"[٣٨].

وهو رأيُ الفرّاءِ أيضًا. فقد ذهبَ إلى أنّ النابَ والحربَ والقوسَ والعُرسَ والضُّحى في الأصلِ أسماءٌ مذكّرةٌ سُمّيَ بها المؤنّثُ، فصُغّرتْ على أصلِها بغيرِ هاءٍ،

ولكنَّ الفرّاءَ أجازَ أنْ تُدخلَ الهاءَ في تصغيرِها، تتوهّمُ أنّها لم تكنْ أسماءً إلاّ لمَا سُمّيتْ به، واستثنى كلمةَ الضُّحى إذْ لا يصحُّ إدخالُ الهاءِ فيها؛ لأنّه لم يُسمعْ، فتصغيرُها بغيرِ هاءٍ ضُحَيًا، وذكرَ الفرّاءُ أنَّ ما منعَهم إدخالَ الهاءِ في تصغيرِها، وأنْ يقولُوا: ضُحيّةً كراهتُهم وفرارُهم من أنْ تُشبِهَ تصغيرَ ضَحْوَةٍ[٣٩].

والعلّةُ في تصغيرِ الذودِ والحربِ بغيرِ هاءٍ عندَ ابنِ التستريِّ شبهُهما بالمصادرِ[٤٠]، وفي موضعينِ آخرينِ ذكرَ أنَّ الهاءَ سقطتْ في تصغيرِ الحربِ "لئلاّ يُشبهَ تصغيرُه تصغيرَ حَرْبَةٍ"[٤١].

وذكرَ أبو حيّانَ أنَّ العربَ لم تُدخلِ الهاءَ في تصغيرِ الاسمِ الثلاثيِّ المؤنّثِ إنْ كانَ مصدرًا في الأصلِ كحرب، أو اسمَ جنسٍ مذكّرَ الأصلِ كناب للمسنِّ من الإبلِ، وذكرَ أنَّ ما لم تدخلْهُ الهاءُ، وهو ثلاثيٌّ يُعدُّ من الشاذِّ، وذلكَ نحو: الذود والشوْلِ والناب والحربِ والفرسِ ودرعِ الحديدِ والنّحْلِ والعُرسِ والضحّى والنعْلِ والنّصَفِ[٤٢]، وذُكرَ أنَّ بعضَ العربِ يُذكّرُ الحربَ والدرعَ والفرسَ فلا يكونَ من هذا البابِ، وأنَّ منهم من أدخلَ الهاءَ في العُرسِ والقوَسِ[٤٣]، والدرعِ[٤٤].

ويرى العُكْبَريُّ أنَّ فرسًا صُغّرَ من غيرِ هاءٍ مذهوبًا به إلى معنى المركوبِ، وأنَّ حربًا لم تدخلْها الهاءُ؛ لأنّهم أرادُوا معنى القتالِ، أو الغضبَ لكونه مُلازمًا لها، وأنَّ قَوسًا لم تلحقْ به الهاءُ في التصغيرِ لأنّهم حملُوهُ على معنى العُودِ[٤٥]. أي أنّ هذه الأسماءَ حُملتْ على معنى التذكيرِ، ولم تُحملْ على معنى التأنيث.

ومهما يكنْ من أمرٍ، فما سبقَ من أقوالٍ في تصغيرِ ما شذَّ من المؤنّث بغيرِ الهاءِ يمكنُ إجمالُه وحصرُهُ في علّتينِ ثنتينِ؛ الأولى أنَّ هذه الأشياءَ تقعُ على المؤنّثِ والمُذكّرِ، ومَن صغّر بغيرِ هاءٍ فقد غلّبَ معنى المذكّرِ، والثانية أنَّ بعضًا منها صُغِّرَ بغيرِ هاءٍ؛ لئلاّ يُشبهَ تصغيرُهُ تصغيرَ ما فيه هاءٌ. فالهاءُ في حُرَيبٍ سقطتْ لئلاّ يُشبهَ تصغيرُهُ تصغيرَ حَرْبةٍ، وفي ضُحَيٍّ سقطتْ لئلاّ يُشبهَ تصغيرُهُ تصغيرَ ضَحوَةٍ.

وإذا كانَ جمهورُ النحاة قد ألحُّوا على وجوبِ تصغيرِ المؤنّثِ الثلاثيِّ بأنْ يُزادَ فيه الهاءُ، فقد كانتْ لهم آراءٌ أُخرى في هذه العلامةِ إثباتًا وحذفًا تبعًا للمعنى المرادِ من

الاسمِ:

١. فقد ذكرُوا أنّهُ إذا سَمّيتَ مؤنّثًا باسمِ مؤنّث ثلاثيٍّ، أصلُهُ المصدرُ كأنْ تُسمّيَ امرأةً بحرب، أو أصلُهُ اسمُ الجنسِ، كأنْ تُسمّيَ امرأةً بناب، فإنّ تصغيرَه يجبُ أنْ يكونَ بالهاءِ، فتقولُ: حُريبةٌ ونويبةٌ[٤٦]، وقد سبقتِ الإشارةُ قبلَ قليلٍ إلى أنَّ العربَ صغّرتْهُ بلا هاءٍ قبلَ التسميةِ.

٢. وأمّا إذا سمّيتَ المؤنّثَ باسمٍ مذكرٍ، أصلُه المصدرُ، كلَهْوٍ وبَرقٍ وطَلَلٍ وطَرَبٍ ففي ذلكَ خلافٌ بينَهم.

فالفرّاءُ يُجيزُ في تصغيرِ ذلكَ وجهين: الأوّلُ إدخالُ الهاءِ وعدمُهُ، وذلكَ إنْ نويتَ أنّكَ سميتَ المؤنّثَ بجزءٍ من اللهوِ قليلٍ، والثاني عدمُ إدخالِها وذلكَ إنْ نويتَ أنْ تُسمّيَ المؤنّثَ باللهوِ الذي يقعُ على الكثيرِ. قالَ أبو بكرٍ الأنباريُّ: "وقالَ الفرّاءُ: إذا سمّيتَ امرأةً باسمٍ مذكّرٍ، كقولِكَ: هذه لَهْوٌ وبَرْقٌ، وكذلكَ طَلَلٌ وطَرَبٌ، وما أشبهَهُنَّ، فلكَ في تصغيره وجهان: إنْ نويتَ أنّكَ سمّيتَها بجزءٍ من اللهوِ قليلٍ صغّرتَها بالهاءِ، فقلتَ: هذه لُهَيَّةٌ قد جاءتْ، وهذه بُرَيقةٌ. وإنّما أدخلتَ الهاءَ في اللهوِ، وقد عرفتَهُ مذكّرًا، ثمّ سمّيتَ به مؤنّثا؛ لأنّه إذا كانَ بعضًا من اللهوِ في النيّة، فكأنّه قد كانَ ينبغي له أنْ يكونَ بالهاءِ، ألا ترى أنَّ قليلَ الضربِ أو النّظرِ، إنّما يُقلّلُ في الواحدةِ، فيُقالُ: نظرةٌ وضربةٌ. وإنْ شئتَ قلتَ: هذه لُهَيٌّ قد جاءتْ، بغيرِ الهاءِ؛ لأنّه مذكّرٌ في الأصلِ فصغّرتَهُ على أصله. ولو نويتَ أنْ تُسميَها باللهوِ الذي يقعُ على الكثيرِ، لم يكنْ تصغيرُه إلاّ بطرحِ الهاءِ، أَلا ترى أنّه مذكّرٌ، وإنْ لم تنوِ فيه تقليلاً، تنوي[٤٧] فيه فَعْلَةً، فكانَ بمنزلة امرأة سمّيتَها بزيد، فقلتَ: هذه زُيَيْدُ قد جاءتْ، لا غيرُ"[٤٨]. وقد نسبَ أبو حيانَ هذا الرأيَ لأبي بكرٍ الأنباريّ[٤٩].

ونقلَ أبو حيّانَ أنّ العلمَ المؤنّثَ المنقولَ من المذكّرِ تصغيرُه بالهاءِ عندَ الجمهورِ؛ لأنَّ معناهُ التأنيثُ، وهو مذهبُ الخليلِ. قالَ سيبويه: "قلتُ فما بالُ المرأة إذا سُمّيتْ بحَجَرٍ قلتَ: حُجَيْرَةٌ؟ قالَ: لأنّ حَجَرَ قد صارَ اسمًا لها علمًا، وصار خالصًا، وليسَ بصفةٍ ولا اسمًا شاركتْ فيهِ مذكّرًا على معنًى واحدٍ، ولم تُردْ أنْ تُحقّرَ

الحَجَرَ"[٥٠]. وأمّا أبو بكرٍ الأنباريُّ فيعتبرُ أصلَه الذي نُقلَ منه، وهو التذكيرُ، ويُصغّرُه بغيرِ هاء. فَوَفْقَ المذهبِ الأوّلِ تقولُ في رُمح اسم امرأةٍ: رُمَيْحَة، ووَفْقَ مذهبِ أبي بكرٍ الأنباريِّ تقولُ: رميح[٥١].

٣. وذكرَ النحاةُ أنَّه إذا كانَتْ تسميةُ المؤنّث باسمِ مذكّرٍ من أسماءِ الرجالِ على ثلاثة أحرف كحَسَن وزَيْد وعَمْرو، فمذهبُ الفرّاءِ وثعلبٍ أنْ يُصغّرَ بغيرِ الهاء، فتقولُ: هذه حُسَينُ وزُيَيْدُ وعُمَيرُ، ."واحتجّا بأنّكَ نويتَ بـ"زيد" أنْ يكونَ في معنى فلان، ثمّ نقلتَهُ إلى امرأة، وأنتَ تنوي اسمًا من أسماءِ الرجال، ولم تتوهّمِ المصدرَ، فذلكَ الذي منعَ من إدخالِ الهاء"[٥٢]. وأمّا إنْ نويتَ أنْ تُسمّيَها بالمصدرِ فقد أجازَ الفرّاءُ تصغيرَه بالهاء؛ لأنّه بمنزلةِ لَهْوٍ في القلّة. قالَ: "فإنْ قلتَ: أَفَتُجيزُ أنْ تقولَ: زُيَيْدَةُ على وجه؟ قلتُ: نعمْ، إذا سمّيتَها بالمصدرِ، كقولكَ: زدْتُهُ زيدا، فههنا يستقيمُ دخولُ الهاءِ وخروجُها في تصغيرِه، لأنّه بمنزلةِ لَهْوٍ في القلّة والنيّة"[٥٣].

٤. وإذا وُصفَ المؤنّثُ باسمِ الجنسِ الذّكَرِ، نحو: امرأةٌ عدلٌ، فقد نقلَ سيبويه عن الخليلِ أنّه يُعتبرُ الأصلُ، وهو المصدرُ، ولا تُزادُ فيه الهاءُ، تقولُ: امرأةٌ عُدَيْلٌ؛ "لأنّها وُصفتْ بمُذكّر، وشاركت المذكّرَ في صفتِه، فلم تغلبْ عليه"[٥٤]. ومثلُهُ قولُكَ: امرأةٌ نُصَيفٌ في تصغيرِ امرأةٍ نَصَف[٥٥].

٥. وكذلكَ يُصغَّرُ ما كانَ نعتًا لمؤنّث ليستْ فيه الهاءُ، بغيرِ الهاء، كقولكَ: ملحفةٌ خُلَيقٌ، في تصغيرِ ملحفة خَلَق. ووَجهُهُ عندَ سيبويه أنّه مذكّرٌ يُوصفُ به المذكّرُ فشاركَهُ فيه المؤنّثُ، ووَجهُهُ عندَ الفرّاءِ أنَّ خَلَقًا نعتٌ لمؤنّث ليستْ فيه الهاءُ[٥٦].

٦. وإذا سمّيتَ المذكّرَ باسمِ مؤنّث ثلاثيٍّ ليسَ فيه الهاءُ، كأنْ تُسمّيَ رجلاً بأُذُن أو عَيْنٍ أو نار، فمذهبُ يونُسَ إدخالُ الهاء فيه، اعتبارًا بأصله، ويحتجُّ بقولهم: عروةُ ابنُ أُذَيْنَةَ، ومالكُ بنُ نُوَيْرَةَ، وعُيَيْنةُ بنُ حصنٍ، فهذه أسماءُ مذكّرينَ أعلامٌ دخلتْها الهاءُ وأصلُها المؤنّثُ. ومذهبُ سيبويه والمبرّدِ تصغيرُهُ بغيرِ الهاء "لأنّكَ قد نقلتَهُ إلى المذكّر"[٥٧]، وقالَ سيبويه: "وإذا سمّيتَ رجلاً بعَيْنٍ أو أُذُنٍ فتحقيرُهُ بغيرِ هاء، وتدعُ الهاءَ ههنا كما أدخلتَها في حَجَرٍ اسم امرأةٍ. ويُونسُ يُدخلُ الهاءَ، ويحتجُّ بأُذينة،

وإنّما سُمّيَ بمُحقَّرٍ"[٥٨].

وأمّا احتجاجُ يونسَ بأذينة وعُيَيْنةَ ونُوَيْرةَ فتفسيرُهُ أنّها أعلامُ رجالٍ صُغِّرَتْ بعدَ التسميةِ، لا قبلَها. وهو مردودٌ عندَ النحويّينَ؛ لإمكانِ أنْ تكونَ التسميةُ بهذه الأعلامِ بعدَ التصغيرِ، وأنّها لم تُصغَّرْ بعدَ التسمية[٥٩].

ونقلَ أبو بكرٍ الأنباريُّ عن الفرّاءِ وثعلب أنَّ الرجلَ إذا سُمّيَ بمؤنّث ثلاثيٍّ أو أزيدَ فتصغيرُه بغيرِ هاءٍ، ثمّ عادَ وذكرَ أنَّ مذهبَ يُونسَ كمذهبِ الفرّاءِ، في أنَّ المذكرَ إذا عُلّقَ على مؤنّث صُغّرَ بالهاء. وهذا كلامُهُ: "وكذلكَ إذا سمّيتَ الرجلَ بمؤنّث على ثلاثة أحرف أو أكثرَ صغّرتَهُ بغيرِ هاء، فإذا سمّيتَ رجلاً بعَيْنٍ وفَخذ قلتَ في التصغير: هذا عُيَيْنٌ وهذا فُخَيْذٌ. هذا مذهبُ الفرّاء وأبي العباسِ ... وكانَ يُونسُ يذهبُ في هذا إلى مثلِ ما ذهبَ إليه الفرّاءُ، واحتجَّ الفرّاءُ ويُونسُ "في أنَّ المذكرَ إذا عُلّقَ على مؤنّث صُغّرَ بالهاء. تقولُ العربُ: عُيَيْنَةُ بنُ حصنٍ، أدخلُوا الهاءَ في تصغيره، وهي اسمٌ لمذكّرٍ، وكذلكَ قالُوا: عُروةُ بنُ أُذَينةَ، فأدخلُوا الهاءَ في تصغيرِ الأُذُنِ، وهي اسمٌ لمذكّرٍ"[٦٠].

٧. وذكرَ النحاةُ أنَّ العربَ قد تدخلِ الهاءَ في تصغيرِ المذكّرِ حملاً على معنى المؤنّث، كقولِهم: ذو الثُّدَيّة. فالعلّةُ عندَ من قالَ: إنّ الثّدْيَ مذكرٌ أنَّ معناهُ اليدُ، وذلكَ لأنَّ يدَه كانتْ قصيرةً مقدارَ الثدْيِ، يشهدُ على ذلكَ أنّهم قالُوا فيه: ذو اليُدَيّة وذو الثُّدَيةِ. وقيلَ: إنّما دخلتِ الهاءُ على إرادةِ القطعةِ من الثدي، فيكونُ تأنيثُها على التأويلِ[٦١].

٨. وذكرَ النحاةُ أيضًا أنَّ أسماءَ الجمعِ التي ليسَ لها واحدٌ من لفظها، كقومٍ ورهطٍ ونَفرٍ، فإنّها – وإنْ جازَ أنْ تُذكّرَ وتؤنّثَ، كقوله تعالى: ﴿كَذَّبَتْ قَوْمُ نُوحٍ﴾[٦٢] وقولِه: ﴿وَكَذَّبَ بِهِ قَوْمُكَ﴾[٦٣] – تجري مَجرى الواحدِ، فتُصغّرُ على لفظها[٦٤]؛ "لأنّها وُضعتْ أسماءً، كلُّ اسمٍ منها لجماعة، كما أنّكَ إذا قلتَ: جماعةٌ، فإنّما هو اسمٌ مفردٌ، وإنْ كانَ المُسمّى به جمعًا"[٦٥]، ولا تدخلُها الهاءُ؛ لأنَّ التأنيثَ غيرُ لازمٍ لها، وإنّما يلحقُ التأنيثُ أفعالَها.

وأمّا إذا كانَ اسمُ الجمعِ اسمًا لغيرِ الآدميّينَ لم يكنْ إلاّ مؤنّثًا، فيُصغّرُ بالهاء،

كالإبلِ والخيل؛ تقولُ فيهما: أُبيلةٌ وخُيَيْلةٌ؛ لأنَّ التأنيث لازمٌ لها[٦٦]، سواءٌ أكانَ واحدُهُ مُذكّرًا أم مؤنّثًا. وأجازَ أبو بكرٍ الأنباريُّ أنْ تُصغّرَ الإبلُ بغيرِ هاءٍ[٦٧] وذكرَ أنَّ الكسائيَّ أجازَ في الغنمِ أنْ تُصغّرَ بالهاءِ، وبغيرِ هاءٍ[٦٨].

٩. وأمّا اسمُ الجنسِ الجمعيُّ الذي يفرقُ بينَهُ وبينَ واحده الهاءُ، فقد ذكرَ النحاةُ أنّهُ يُصغّرُ على جمعه بحذف الهاء، كنُخَيْلٍ في نخلٍ، ونُحَيْلٍ في نحلٍ، وتُمَيْرٍ في تمرٍ؛ لئلاّ يشتبهَ تصغيرُهُ بتصغيرِ الواحدَة، فلا يُفرَقُ – لو أدخلتَ الهاءَ – بينَ الواحدِ والجمعِ، فيقعُ لَبسٌ بينهما، فهيَ تثبتُ في تصغيرِ المفرد، وتطرحُ في مصغّرِ جمعه[٦٩]، وذلكَ عندَ مَن عدَّ اسمَ الجمعِ مؤنّثًا، وأمّا من جعلَهُ من المذكّر، فلا إشكالَ[٧٠]. وذكرَ الفرّاءُ أنّه إذا أُريدَ به القلّةُ وتصغيرُ ما بينَ الثلاث إلى العشْر، فتصغيرُهُ يكونُ بتصغيرِ لفظه، ثمّ جمعه بالألف والتاء. قالَ: "كلُّ جمعٍ بينَهُ وبينَ واحده الهاءُ فصغّرْهُ على جمعه بطرحِ الهَاء، فقلْ: سدْرٌ وسُدَيْرةٌ، ونخلٌ ونُخَيْلةٌ، فإنْ أردتَ القلّةَ وتصغيرَ ما بينَ الثلاثِ إلى العشرِ قلتَ: سُدَيراتٌ ونُخَيلاتٌ"[٧١].

١٠. وأمّا أسماءُ البلدان ممّا كانَ على ثلاثة أحرف، فقد أوجبَ النحاةُ عندَ تصغيرها زيادةَ الهاء؛ لأنّهنَّ مؤنّثاتٌ[٧٢] على ثلاثةِ أحرفٍ، كحُمَيْصَةَ في حِمصَ، وحُلَيْبَةَ في حَلَبَ، وفُيَيْدَةَ في فَيْدَ.

١١. ونَصَّ النحويُّونَ على أنّكَ إذا صغّرتَ ما الهاءُ فيه عوَضٌ من الفاء، نحو: عِدَةٍ وصلة وزنة وجبَ ردُّ المحذوف[٧٣]، والمحافظةُ على الهاء؛ لأنَّ هذه الهاءَ حرفٌ لا يُعتدُّ به، ولا يُتمِّمُ بنيةَ تصغيرِ الثلاثيِّ، لأنَّ أقلَّ أوزانِ التصغير وزنُ فُعَيْلٍ، وهذا الوزنُ لا يتمُّ إلاّ بثلاثة أحرف، فتقولُ في تصغيرها: وُعَيْدَةٌ ووُصَيْلةٌ ووُزَيْنَةٌ[٧٤]. قالَ الرّضيُّ: "اعلم أنَّ كلَّ اسمٍ ثلاثيٍّ حُذفَ فاؤُهُ ... وجبَ في التصغيرِ ردُّها؛ لأنَّ أقلَّ أوزانِ التصغير فُعَيلٌ، ولا يتمُّ إلاّ بثلاثة أحرف ... تقولُ في تصغير عِدةٍ: وُعَيدةٌ. وهذه التاءُ، وإنْ كانتْ كالعوَضِ من الفاء، ولذلكَ لا يتجامعان، نحو: وصلة ووعدة، لكنّهُ لم يتمّ بنيةُ تصغيرِ الثلاثيِّ – أي فُعَيل – بها؛ لأنَّ أصلَها أنْ تكونَ كلمةً مضمومةً إلى كلمةٍ، فلهذا فُتحَ ما قبلَها"[٧٥].

وناقشَ السيوطيُّ تصغيرَ ما حُذفَتْ فاؤُهُ وعوّضَ عنها بالهاء، فصغّرَهُ بردِّ المحذوف بلا هاء[٧٦]، كما ناقشَهُ المحدثونَ، فأوجبُوا ردَّ المحذوف؛ لأنّه حرفٌ أصليٌّ، وحَذْفَ حرف العوَضِ؛ لأنّهُ جيءَ بهِ للتعويضِ، فيكونُ تصغيرُ عدةٍ وصلةٍ وزنةٍ وُعَيدًا ووُصَيْلاً ووُزَيْنًا[٧٧].

١٢. وأمّا ما حُذفتْ لامُهُ، وقامتْ هاءُ التأنيث مقامَها كما في شَفَة، فقد أوجبَ النحاةُ أنْ يُردَّ المحذوفُ، وتبقى الهاءُ، فتقولُ: شُفَيهةٌ[٧٨]، وأمّا إذا قامتْ تاءُ التأنيث مقامَ اللامِ المحذوفة، كما في بنت وأُخت[٧٩]، فقد أوجبَ سيبويه في تصغيره ردَّ المحذوف وحَذْفَ التاء، والمجيءَ بالهاء مكانَها؛ لأنَّ الهاءَ العلامةُ التي تلزمُ لو كانَ على أصله، فتقولُ في تصغيرِهما: بُنَيَّةٌ وأُخَيّةٌ؛ لأنَّ التاءَ فيهما أُلحقتْ للتأنيث، وليستْ ببدل لازمٍ[٨٠]. ومذهبُ الأُشمونيِّ كمذهبِ سيبويه في أنَّ تاءَ بنتٍ وأُختٍ إذا سَمّيتَ مُؤنّثًا بهما تُحذفُ، وتُلحقُ الهاءُ بهما بعدَ التصغيرِ[٨١].

وأوجبَ الفرّاءُ وأبو بكرٍ الأنباريُّ ما أوجبَهُ سيبويه، ولكنَّ الفرّاءَ ذكرَ أنَّ التاء نفسَها تحوّلُ إلى هاء، لكونها في الأصلِ هاءً جُعلتْ تاءً لسكون ما قبلَها، فهي بمنزلة حمزةَ وطلحةَ، وأضافَ أنّه لو لم تكنِ التاءُ فيهما للتأنيث[٨٢] لبقيَتا ثابتتينِ في تصغيرهما، كما تَثبتُ تاءُ عِفريتٍ؛ لأنَّ العِفريتَ تقولُ في تصغيره: عُفَيْرِيتٌ[٨٣].

ثالثًا- المؤنّثُ الزائدُ على ثلاثة أحرف:

١. يذكرُ أهلُ العربيّة أنّه إذا صُغّرَ المؤنّثُ ممّا زادَ على الثلاثة، وليسَ في مكبّره الهاءُ صُغّرَ بغيرِ هاء[٨٤]. وقالَ ابنُ التَّستَرِيِّ: "وكلّما جاء وزنٌ من المؤنّث على أكثرَ من ثلاثة أحرفٍ فتصغيرُهُ بغيرِ هاء، كما أنَّ جمعَهُ بغيرِ الهاء"[٨٥].

والعلّةُ في عدم زيادة الهاء، عندَ الخليلِ، ثقلُ الهاء في اللفظ؛ وذلكَ لأنَّ الحرفَ الرابعَ يقومُ مَقامَ الهاء[٨٦] التي تدخلُ في تصغيرِ المؤنثِ الثلاثيِّ، فلا يُجمعُ بينَ الحرف الرابعِ والهاء، لِمَا في الجمعِ بينَهما من الاستثقال. وقالَ سيبويه: "وزعمَ الخليلُ أنّهم إنّما أدخلُوا الهاءَ ليَفرُقوا بينَ المؤنّث والمذكّر. قلتُ: فما بالُ عَناق؟ قالَ: استثقلُوا الهاء حينَ كثُرَ العددُ، فصارتْ فُعَيْلةً في العدد والزِّنة، فاستثقلُوا الهاءَ. وكذلكَ جميعُ ما كانَ

على أربعةِ أحرفٍ فصاعدًا"[٨٧].

وذهبَ ابنُ جنّي[٨٨]، والعُكبَريُّ[٨٩] إلى مثلِ ما ذهبَ إليه الخليلُ، فرأيا أنَّ الهاءَ لم تُرَدَّ في الرُّباعيِّ؛ لطُولِ الاسمِ بالحرفِ الرابعِ حتّى صارَ هذا الحرفُ عِوَضًا من تـاءِ التأنيث.

ويرى الرضيُّ أنَّ العلةَ في عدمِ إلحاقِ الهاءِ بآخرِ ما زادَ على ثلاثة من الأسماءِ في التصغيرِ أنّهم "لمّا قصدُوا فيه ذكرَ الموصوفِ معَ صفته بلفظ واحـدٍ توخّـوا مـن الاختصار ما يمكنُ، ألا ترى إلى حذفهم فيه كلَّ ما زادَ على أربعةٍ من الزائدِ والأصليِّ ... فلمّا وصلُوا إلى الرباعيِّ وما فوقَهُ ... لم يروا زيادة حرف على عدد حروفٍ لو زادَ عليها أصليٌّ طرحُوهُ في التصغيرِ، فقدّرُوا الحرفَ الأخيرَ كالتّاءِ، إذ هيَ محتاجٌ إليها لكونِ الاسمِ وصفًا، فقالُوا: عُقَيِّبٌ وعُقَيْرِبٌ"[٩٠].

ولكنَّ للفرّاءِ رأيًا آخرَ حاصلُهُ أنَّ المؤنّثَ الرباعيَّ إنْ كانَ تأنيثُهُ محضًا فالهاءُ لا تلحقُهُ لو صُغّرَ، وأمّا ما كانَ تأنيثُهُ مُختلَفًا فيه، فلا يجوزُ إدخالُ الهاء فيه عنـدَ مـن يذكّرُهُ، ويجوزُ إدخالُها عندَ من يؤنّثُهُ، لئلا تلتبسَ لغةُ من يُذكّرُ بلغة من يُؤنّثُ. وهذا أيضًا مذهبُ ثعلب وأبي بكرِ الأنباريِّ. قالَ أبو بكرٍ الأنباريُّ: "فإنْ قالَ قائلٌ: كيـفَ تُصغّرُ الذّراعَ والكُراعَ، فقلْ: هما يُذكّران ويُؤنّثان، والأكثرُ فيهما التذكيرُ، فمن أنّثَ قالَ في تصغيرِهما: كُرَيِّعةٌ وذُرَيِّعةٌ. ومن ذكّرَهما قالَ في التصغيرِ: كُرَيّعٌ وذُرَيّعٌ. فإنْ قالَ قائلٌ: كيفَ جازَ أنْ يُصغَّرَ الذّراعَ والكُراعَ بالهاءِ مَن أنّثها، وهما من المؤنّثِ الرباعيِّ، والرباعيُّ لا تدخلُه الهاءُ؟ قيلَ لهُ: العلّةُ في هذا أنّهم لو صَغّرُوهما بغـيرِ الهـاءِ، وهـم يُؤنّثوهما، لالتبسَ ذلكَ بلغة الذينَ يُذكّرونهما، وأنّثوا الهاءَ فيهما ليكونَ ذلكَ فرقًا بينَ لغة الذينَ يُؤنّثونَ، والذينَ يُذكّرُونَ. هذا مذهبُ الفرّاءِ وأبي العباسِ. وقالَ الفرّاءُ: لـو كانَ الذّراعُ والكُراعُ مؤنّثًا محضًا لم يُقلْ في تصغيرِهما إلاّ كُرَيّعٌ وذُرَيّعٌ، كما لم يختلفُوا في تصغيرِ الأتانِ والعَناقِ والإصبعِ"[٩١].

وهذا خلافُ مذهبِ البصريّينَ في منعهم إلحاقَ الهاء بالرباعيِّ مؤنّثًا كـانَ أو مذكّرًا[٩٢]، وما وردَ منهُ بالهاءِ فهو شاذٌّ عندَهم نادرٌ، نحو ذُرَيّعةٍ في ذراعٍ[٩٣]، ووُرَيِّئةٍ في

وراء، وقُدَيدمة أو قديديمة في قدّام، وأُمَيِّمة في أمام[٩٤].

والعلّةُ في إدخالهم الهاءَ في تصغير وراء وقدّام عندَ المبرّدَ أنّهما مؤنّثان بغير علامة، وأنّ أصلَ باب الظروف التي ليستْ فيها علامةُ التأنيث على التذكير، إلاّ هذين الظرفين[٩٥]، "فلو لم يُلحقُوهما الهاءَ لم يكنْ على تأنيث واحد منهما دليل"[٩٦]، فظَنَّ أنهما مُذكّران. ونقلَ العُكبَريُّ[٩٧] ومن بعده ابنُ يعيش[٩٨] قولَ المبرّدِ هذا من غيرِ أنْ يُشيرَا إليه، فأوهَما أنّه لهما.

وأمّا السيرافيُّ فقد اعتلَّ لإدخال الهاء في مصغّرهما بأنّهما "ظرفان لا يُخبرُ عنهما ولا يُوصفُ بهما، حتّى يتبيّنَ تأنيثُهما بشيء من ذلك، كما تقولُ: لسعت العقربُ، وعقربٌ لاسعةٌ، وهذه العقربُ، فأُثْبتا تَبيينًا لتأنيثهما"[٩٩]. أي أنَّ وراء وقدّام صُغّرا بإثبات علامة التأنيث فيهما إذْ لا يُعلمُ تأنيثُهما بالإخبار عنهما لأنّهما مُلازمان للظرفيّة، ولا بوصفهما، وإنّما بالتصغير فقطْ.

ويرى ابنُ عُصفور أنّ الهاءَ لم تلحقْ مُصغّرَ (وراء)؛ "لأنّها لا تنصرفُ، فلو لم تلحقْها التاءُ في التصغيرِ لتُوهِّمَ أنَّ الاسمَ مذكرٌ"[١٠٠].

وذكرَ الفرّاءُ أنَّ المواضعَ كلَّها التي تُسمّى عندَ النحويّين ظروفًا وصفات ومحالَّ مُذكّرةٌ، إلاّ ما فيه شيءٌ يدل على التأنيث، وذكرَ أنّهم يُؤنّثونَ: أمام ووراء وقُدام، فيقولونَ: فلانةٌ وُرَيِّئةُ الحائط، فيدخلُونَ في تحقيرها الهاءَ وهو دليلٌ على تأنيثها[١٠١]، وذكرَ أنّهم يقولونَ في تحقيرِ قدّامٍ: قُدَيْديْمةٌ، وقُدَيْديمٌ ... وفي تحقيرِ أمامٍ: أُمَيِّمٌ وأُميِّمةٌ[١٠٢].

٢. وأمّا إذا كانَ في الاسمِ الرباعيِّ المؤنّث ما يُوجبُ التصغيرَ بإسقاط حرف منهُ حتّى يصيرَ اللفظُ ثلاثيًّا، فقد أوجبَ النحاةُ زيادةَ الهاء فيه؛ لأنّهُ صارَ ثلاثيَّ الحروف، كتصغير ما انتهى بمدّة قبلَ لام معتلّة، نحو: سُمَيّةٍ في تصغيرِ سماء، وذلكَ لأنّه يجتمعُ فيه عندَ التصغير ياءاتٌ ثلاثٌ؛ ياءُ التصغير، وياءٌ مبدلةٌ من الألفِ الزائدة، وياءٌ تكونَ بدلاً من الهمزةِ بعدَ الألف، فتَحذفُ ياءً[١٠٣] لتوالي الأمثالِ استثقالاً لذلكَ، وطلبًا للخفّة، فيصيرُ تصغيرُها كتصغيرِ ما كانَ على ثلاثةِ أحرفٍ. قالَ أبو بكرٍ

الأنباريُّ: "ويُقالُ في تصغيرِ السماءِ: سُمَيَّةٌ، فإنْ قالَ قائلٌ: لِمَ صغّرُوها بالهاءِ وهيَ على أربعة أحرف، والمؤنّثُ إذا كانَ على أربعة أحرف لم تدخلِ الهاءُ في تصغيره، كقولكَ: عَقربٌ وعُقَيْرِبٌ، وزينبُ وزُيَيْنِبُ، وسعادُ وسُعَيِّدُ؟ قيلَ لهُ: العلّةُ في هذا أنّهم لمّا صغّرُوا حذفُوا إحدى الياءات استثقالاً لاجتماعهنّ فصارَ على ثلاثة أحرف، فصغّرُوه كما يُصغّرُونَ ذوات الثلاثة، إذ صارَ على ثلاثة أحرف، والياءاتُ أوّلُهنّ ياءُ التصغير، ثمّ الياءُ التي هيَ بدلٌ من الألف، ثمّ الياءُ التي هيَ لامُ الفعلِ، فلمّا اجتمعتْ ثلاثُ ياءاتٍ، حُذفتْ إحداهُنّ، فبقيتْ ياءانِ، ثمّ ألحقُوا الهاءَ لهذا المعنَى"[١٠٤].

وجعلَ العُكبَريُّ السماءَ ممّا لم يُردَّ إليه الهاءُ شُذوذًا، خارجًا على أصله، لئلاّ يشتبهَ تصغيرُها بتصغيرِ سماءِ المطرِ، فإنّهُ مُذكّرٌ[١٠٥].

وذكرَ النحاةُ أنَّ (سماء) لو سَمّيتَ به مُذكّرًا لكانَ تصغيرُهُ بلا هاءٍ، فتقولُ: سُميٌّ؛ لتذكيرِ مُسمّاهُ[١٠٦].

وأمّا أَرُسُ – اسمُ امرأة مُخففًا من أَرْؤُسٍ بحذفِ الهمزة ونقلِ حركتها إلى الرّاء – فتصغيرُهُ أُرَيْسُ بغيرِ هاءٍ وإنْ كانَ قد صارَ ثلاثيًّا، لأنَّ أصلَهُ مقدّرٌ، وكأنّهُ رباعيٌّ لم يَنقصْ منه شيءٌ. قالَ أبو حيانَ: "وإذا صغّرتَ أرس علمًا لمؤنّث بعدَ حذف همزته، إذ أصلُهُ أرؤسٌ، لم تلحقْهُ التاءُ، وجَيلٌ عندنا من جيألٍ، كذلكَ لا تلحقُهُ التاءُ"[١٠٧].

٣. وإذا كانَ الرباعيُّ ممّا يجوزُ فيه التذكيرُ والتأنيثُ، ويصلحُ لفظُهُ للمعنيين جميعًا، فقد ذكرَ أبو بكر الأنباريُّ أنَّ تصغيرَهُ يكونُ بلا هاء، كـ(عقرب)، إلاّ إذا انْمازَ الذكرُ من الأنثى فتصغيرُ المذكر بغيرِ هاء والمؤنّث بهاء، فإذا قلتَ: رأيتُ عقربًا على عقربةٍ، قلتَ في التصغير: رأيتُ عُقَيْرِبًا على عُقَيْرِبَة[١٠٨].

٤. وإذا صغّرْتَ اسمًا مؤنّثًا خامسُهُ فصاعدًا ألفُ التأنيث المقصورةُ التي قبلَها حرفُ مدٍّ، كَحُبَارَى، فمذهبُ أبي عمرو ابنِ العلاءِ أنْ تُحذفَ الألفُ، وأنْ يعوّضَ منها هاءُ التأنيثِ، فيقولُ: حُبَيْرَةٌ[١٠٩]؛ وذلكَ لتكونَ في الاسمِ علامةُ تأنيثٍ، ولا يُجيزُ أبو

عمرو إثباتَ الألف؛ لأنّها ساكنةٌ، فإذا حُذفتْ لم يَخْلُ الاسمُ من علامة تأنيث ثابتةٍ[١١٠]. وقالَ سيبويه: "وسألتُهُ عنِ الذينَ قالُوا في حُبارى: حُبَيِّرةٌ، فقالَ: لمّا كانتْ فيه علامةُ التأنيث ثابتةً أرادُوا ألاّ يُفارقَها ذلكَ في التحقير، وصارُوا كأنّهم حقّرُوا حُبَارةً. وأمّا الذينَ تركُوا الهاءَ فقالُوا: حذفْنا الياءَ والبقيّةُ على أربعةِ أحرفٍ، فكأنّا حقّرنا حُبارَ"[١١١].

ومنعَ حذفَ الألفِ والتعويضَ منها بالهاءِ جماعةٌ من النحويينَ، وأجازُوا إمّا حذفَ الألفِ الأولى، وإمّا حذفَ ألف التأنيث المتطرّفة؛ "لتكافؤهما وعدمِ مزيةِ إحدَاهما على الأُخرَى"[١١٢]، فقالُوا: حُبَيِّرٌ، أو حُبَيْرَى[١١٣]. وأمّا ابنُ عصفور فقد أجازَ الأوجهَ الثلاثةَ، واختارَ أنْ تُصغّرَ الكلمةَ على حُبَيْرَى، بحذفِ الألفِ الأولى؛ لأنّها لغيرِ معنًى[١١٤].

وإذا لم يكنْ قبلَ الألفِ حرفُ مدٍّ نحو لُغَّيْزَى، فمذهبُ أبي عمرو جوازُ حذف الألف من غيرِ تعويضٍ، فتقولُ: لُغَيْغِيزٌ، أو يُعوّضُ منها هاءُ التأنيث، فتقولُ: لُغَيْغيزةٌ، وغيرُه[١١٥] يوجبُ حذفَها[١١٦].

٥. وإذا صَغّرْتَ ما خامسُهُ فصاعدًا ألفُ تأنيث ممدودةٌ كباقلاء وبرنساء صَغّرتَ على لفظه، فقلتَ: بُوَيْقلاءُ، وبُرَيْنساءُ، فلا حذفَ ولا هاءَ. هذا مذهبُ الجمهورِ[١١٧]. وأجَازَ أبو بكرِ الأنباريُّ وحدَه أنْ تُحذفَ الألفُ ويُعوَّضَ منها الهاءُ، قياسًا على المقصورةِ، فتقولُ: بُوَيْقلةٌ، وبُرَيْنسةٌ[١١٨].

٦. وللمؤنّث نعوتٌ أصلُها المذكّرُ، لا تدخلُ الهاءُ مُكبّرَها، فيستوي فيها لفظُ المذكّرِ والمؤنّث. وهيَ فاعلٌ، وفَعيلٌ، وفَعولٌ، ومُفعِلٌ، ومِفعالٌ. هذا بيانُ حالِها مصغّرةً بهاء أو بلا هاء.

أ. فاعلٌ: إذا صَغَّرتَ فاعلاً نعتًا مذكّرًا في الأصلِ تنفردُ به الأنثى، كطالق وطامث وحائض، صَغَّرتَه بغيرِ الهاء، فتقولُ: طُوَيْلقٌ وطُوَيْمثٌ وحُوَيِّضٌ. قالَ الفرّاءُ: "إنّما فُعِلَ ذلكَ لأنّه لا يُشاكلُهُ شيءٌ من غيره"[١١٩]. وأمّا إذا كانَ النعتُ المذكّرُ نعتًا للمذكّرِ والمؤنّثِ، فهو أيضًا في مؤنّثِهِ بغيرِ الهاءِ، تقولُ في تصغيرِ ناقة بازلٍ: ناقةٌ

بُوَيْزِلٌ"[١٢٠].

ب. فَعِيلٌ: وإذا صَغَّرْتَ فَعِيلاً بمعنى مفعول، فلا يخلو أنْ يكونَ صفةً لمؤنّث ظاهرٍ، أو مُفردًا أو مُضافًا. فإذا كانَ صفةً لمؤنّث ظاهرٍ صَغَّرْتَهُ بطرحِ الهاءِ، كما تطرحُها في مُكبّره، تقولُ: كفٌّ خُضَيِّبٌ وعينٌ كُحَيِّلٌ، ولحيةٌ دُهَيِّنٌ، وإذا كانَ مُفردًا أو مُضافًا، أدخلتَ الهاءَ في تصغيره، فتقولُ: مررتُ بقُتَيِّلة، وهذه قُتَيِّلةُ بني فلانٍ، "ذلكَ أنَّ الهاءَ لمّا ثبتَتْ في التكبيرِ ثبتَتْ في التصغيرِ"[١٢١].

ج. فَعُولٌ: وإذا صَغّرتَ فَعُولاً، فلا يخلو أنْ يكونَ صفةً لمؤنّث ظاهرٍ، أو مفردًا. فإذا كانَ صفةً لمؤنّث ظاهرٍ صغّرتَهُ بغيرِ هاء، فتقولُ: امرأةٌ صُبَيِّرٌ وغُضَيِّبٌ وظُلَيِّمٌ، في تصغيرِ امرأة صَبُورٍ وغَضُوبٍ وظَلُومٍ، وإذا كانَ مُفردًا صغّرتَهُ بهاء، فقلتَ: صُبَيِّرةٌ، وغُضَيِّبةٌ وظُلَيِّمةٌ؛ "لأنَّ المرأةَ كانتْ تدلُّ على التأنيث، فلمّا أُسقطتْ لم يكنْ في النعت دليلٌ على أنّه لمؤنّث، ألا ترى أنّكَ لو قلتَ: مررتُ بقُتَيِّلٍ وظُلَيِّمٍ لم يذهبِ الوهمُ إلاّ إلى مُذكّرٍ، فثبتَ الهاءُ لهذا المعنى"[١٢٢].

د. مُفْعِلٌ: يذكرُ أهلُ العربيّة أنَّ الهاءَ تدخلُ مكبّرَ مُفعِلٍ نعتًا للمؤنّث، إذا اشتركَ المذكّرُ والمؤنّثُ فيه، كقولكَ: رجلٌ مُحْسِنٌ وامرأةٌ مُحسنةٌ، فإذا صغّرتَهُ أجريتَهُ في التصغيرِ مُجراهُ في التكبيرِ، فتقولُ: مُحَيْسِنٌ ومُحَيْسِنةٌ في تصغيرِ مُحسنٍ ومُحسنة. وأمّا إذا كانَ النعتُ خاصًّا بالمؤنّث، ولا حظَّ للمذكّرِ فيه، لم تدخلِ الهاءُ مُكبّرَه ومصغّرَه، وكانَ بمنزلة حائضٍ وطالقٍ. وذكرَ الأنباريُّ أنّ ما كانَ من ذواتِ الواوِ والياءِ يُصغّرُ بالهاء، فتقولُ في تصغيرِ كلبةٍ مُجْرٍ، للّتي معَها جراؤها: كلبةٌ مُجَيْرِيَةٌ، وفي امرأة مُصبٍ، للّتي معَها الصّبيانُ: امرأةٌ مُصَيْبِيَةٌ، "وذلكَ أنّه لمّا صُغّرَ، وهو مُؤنّثٌ على ثلاثة أحرف، زادُوا في تصغيرِه الهاءَ، كما زادُوا في العينِ والأُذنِ حينَ صُغّرتا، فقالُوا: عُيَيْنةٌ وأُذَيْنةٌ"[١٢٣].

هـ. مِفْعَالٌ: وإذا صَغّرتَ مفْعَالاً صفةً لمؤنّث طرحتَ الهاءَ، فقلتَ: امرأةٌ مُعَيْطِيرٌ، وديمةٌ مُدَيْرِيرٌ، وأجازَ بعضُهم إدخالَ الهاءِ، فتقولُ: امرأةٌ مُعَيْطِرةٌ[١٢٤]. وإذا كانَ مِفْعالٌ من ذواتِ الواوِ والياءِ طرحتَ الهاءَ أيضًا، فقلتَ: امرأةٌ مُعَيْطِيٌّ بتشديدِ الياء،

في امرأة معْطاء. وذكرَ أبو بكرٍ الأنباريُّ أنّكَ إذا حذفتَ إحدَى الياءينِ في تصغيرِ ما كانَ من ذواتِ الواوِ والياءِ زدتَ الهاءَ، فقلتَ: امرأةٌ مُعَيْطيَةٌ، ونقلَهُ أبو حيانَ عن الفرّاء[١٢٥]، ثمّ قالَ أبو بكرٍ: "وحذفُ إحدى الياءينِ مَعَ إثباتِ الهاءِ أكثرُ مِن إثباتِ الياءينِ مَعَ غيرِها"[١٢٦].

٨. وفي تصغيرِ الأسماءِ المركّبةِ من جزأينِ تركيبًا مزجيًا بالهاءِ خلافٌ بينَ النحاة. فمذهبُ الخليلِ وسيبويه تصغيرُ الصدرِ بغيرِ هاء؛ لكونِ الصدرِ بمنزلةِ المُضافِ والآخرِ بمنزلةِ المضافِ إليه. تقولُ: حُضَيْرَموتُ في حضرَموتَ، وبُعَيلبكُّ في بعلَبكَّ، وخُميسةَ عشرَ في خمسةَ عشرَ[١٢٧]. وذكرَ الأزهريُّ أنّهم صغّرُوا الصدرَ؛ لأنَّ الجزءَ الثانيَ بمنزلةِ هاءِ التأنيث[١٢٨].

وأمّا أبو بكرٍ الأنباريُّ فقد ناقشَ تصغيرَ بعلَبكَّ، وحضرَموتَ نقاشا مبنيًّا على إعرابِهما، وتأنيثِهما وتذكيرِهما. فذكرَ أوّلاً أنَّ في بعلَبكَّ ثلاثةَ أوجه: الأوّلُ جعلُها اسمًا واحدًا وإعرابُها إعرابَ ما ينصرفُ، فتقولُ: أعجبتني بعلَبكٌّ إذ دخلتُها، والثاني بناءُ آخرِ الجزأينِ على الفتحِ، فتقولُ: أعجبتني بعلَبكَّ إذْ دخلتُها، والثالثُ إعرابُ الجزءِ الأولِّ وإضافتُه إلى الثاني، فتقولُ: أعجبتني بعلُبكٍّ[١٢٩]، ثمّ قالَ أبو بكرٍ الأنباريُّ: "وحضرموتُ بمنزلةِ بعلَبكَّ"[١٣٠].

وذكرَ أنّكَ إذا صغّرتَ بعلَبكَّ وأنت تجعلُها اسما واحدًا قلتَ: هذه بُعَيْلبٌ، بغيرِ الهاء، ونقلَ عنِ الفرّاءِ أنّه أجازَ حذفَ الجزءِ الثاني، وإدخالَ الهاءِ على الجزءِ الأوّلِ، أو حذفَ الجزءِ الأوّلِ وإدخالَ الهاءِ على الجزءِ الثاني، فتقولُ في بعلبكَّ: هذه بُعَيْلةُ، أو بُكَيكَةُ، وأجازَ أيضًا لمَنْ منعَ (بكَّ) من الصرف، فقالَ: هذه بعلُ بكَّ، أنْ يُثبتَ الجزأينِ، ويدخلَ الهاءَ على الثاني، فيقولُ: هذه بعلُ بُكيكَةُ، ولمَنْ صرفَ بكًّا، فقالَ : هذه بعلُ بكٌّ، أنْ يُثْبتَ الجزأينِ ويُدخلَ الهاءَ على الصدرِ، فيقولُ: بُعَيْلَةُ بكٌّ، أو يُثبتَهما بغيرِ الهاءِ، فيقولُ: بعلُ بُكَيك، بجعلِ بكٍّ مذكّرًا[١٣١].

وأمّا تصغيرُ حضرَموتَ عندَ أبي بكرٍ الأنباريِّ فهوُ حُضَيْرِمٌ أو حُضَيْرةُ أو مُوَيتةُ في هذهِ حضرُموتُ ، وحُضَيرموتَ في هذهِ حضرَموتَ، وحُضَيْرَةُ موتٍ،

وحَضْرَمُوِيْتَة في حَضْرَموت. ونقلَ عن الفرّاءِ قولَهُ: "أحبُّ إليّ من ذلك أنْ تقول: حَضْرُمُوِيْتَةُ؛ لأنّ العربَ إذا أضافتْ مؤنّثًا إلى مذكّرٍ ليسَ بالمعلومِ جعلُوا الآخرَ كأنّه هو الاسم"[١٣٢].

وناقشَ ياقوتٌ الحمويُّ تصغيرَ حضرَموتَ وبعلَبكَّ، فذكرَ أنَّ الصدرَ منهما يُصغّرُ بغيرِ هاء، وأنَّ الجزءَ الثاني يقومُ مقامَ التاءِ، فتقولُ: بُعَيْلَبَكَّ، وحُضَيرَموتَ، كما تقولُ في طَلحةً: طُلَيْحةُ[١٣٣].

٩. وأسماءُ البلدانِ الزائدةُ على ثلاثة أحرف، تُصغّرُ بلا هاء، سواءٌ أكانتْ مؤنّثةً كفُوَيْرِسَ في فَارِسَ، أم مذكّرةً كوُوَيْسِطٍ في وَاسِطٍ[١٣٤]. وأمّا تصغيرُ حضرَموتَ وبعلَبكَّ، فقد سبق نقاشُ تصغيرِهما في المركّب.

رابعًا– تصغيرُ الترخيم:

تصغيرُ الترخيم يعني أنْ تجرِّدَ الاسمَ المُرادَ تصغيرُهُ من حروفِه الزائدة، بحيثُ لا يبقى إلاّ الأصولُ، سواءٌ أكانت الزوائدُ للإلحاقِ أم لغيرِ الإلحاق، وسواءٌ أكانَ الاسمُ ثلاثيًّا أم أزيدَ، "كأنّهم آثرُوا تخفيفَ الاسمِ بحذفِ زوائده، لمَا يحدثُ في الاسمِ من الثقلِ بزيادةِ أداةِ التحقير"[١٣٥]. وله وزنانِ: فُعَيلٌ للثلاثيِّ الأصولِ، وفُعَيْعِلٌ للرباعيِّ الأصولِ.

فإذا صغّرتَ تصغيرَ ترخيمٍ علمًا مؤنّثًا عاريًا من الهاءِ وجبَ إلحاقُ الهاءِ، نحو زُنَيبَةَ في زينبَ، وسُعَيْدَةَ في سُعادَ، وعُنَيْقَة في عَناق، وحُبَيْلَة في حُبلى، وسُوَيْدَةُ في سَوداءَ[١٣٦]، وتكونُ الهاءُ في نحو: حُبَيْلَة وَسُوَيْدَةَ عوَضًا من علامةِ تأنيثهما؛ الألفِ المقصورةِ والممدودة، وأمّا إذا صغّرتَ نحوَ: حُبلى وسوداءَ غيرَ تصغيرِ الترخيمِ، فلا تلحقُهما الهاءُ؛ لأنّه لا يُجمعُ بينَ علامتَي تأنيثٍ.

وإذا صغّرتَ صفاتِ المؤنّث، نحو حائضٍ وطالقٍ ممّا لفظُهُ مذكّرٌ وجُعلَ وصفًا مُختصًا بالمؤنّث؛ فيُصغّرُ بغيرِ الهاءِ؛ لكونِه في الأصلِ مذكّرًا خاليًا من الهاءِ، فتقول: حُيَيْضٌ وطُلَيْقٌ[١٣٧].

خامسًا- حركةُ ما قبلَ هاءِ التأنيث:

قرّرَ النّحاةُ أنّ ما بعدَ ياءِ التصغير يجبُ أنْ يكونَ مكسورًا[١٣٨] للمناسبة بين الياء والكسرة، كجُعَيْفِر، واستثنَوا أشياءَ[١٣٩]، منها ما اتّصلَ بهاءِ التأنيث فإنّهُ يُفتحُ، كطُلَيْحَةَ[١٤٠]. وقرّرُوا أيضًا وجوبَ سكونِ كلِّ ياءٍ بعدَ كسرةِ التصغيرِ، كمُشَيْرِيْف ومُفَيْتِيْح، إذا لم تكنْ حرفَ إعراب، واستثنَوا أشياءَ، أحدُها الياءُ التي بعدَها هاءُ التأنيث إذ يجبُ فتحُها، كقولكَ في تصغيرِ تَرْقُوَة: تُرَيْقِيَةٌ. قالَ الرضيّ: "ويجبُ سكونُ كلِّ ياءٍ بعدَ كسرةِ التصغيرِ إذا لم تكنْ حرفَ إعرابٍ كما في رأيتُ أُرَيْطِيًا إلاّ إذا كانَ بعدَها تاءُ التأنيث[١٤١] كتُرَيْقِيَة ..."[١٤٢]. ويرى النحاةُ أنّ العلّةَ في بقاءِ ما بعدَ ياءِ التصغيرِ على فَتْحِهِ هي الخفّةُ[١٤٣].

ووجودُ الهاءِ مَعَ الفتحةِ قبلَها عادةٌ في العربيّة، ساميّةُ الأصلِ، يدلُّ على قدمِها وجودُها في ماضي الفعلِ المتّصلِ به تاءُ التأنيث الساكنةُ، نحو: فَعَلَتْ، وقد حافظتْ عليها العربيّةُ إلاّ في أُلَيْفاظٍ حُذفتْ منها الفتحةُ قبلَ تاءِ التأنيثِ، نحو: بنْتٍ، وثنْتَينِ، وكِلْتا[١٤٤].

سادسًا- الأحكامُ المبنيّةُ على إلحاقِ الهاءِ في التصغيرِ:

لقد كانَ لإلحاقِ الهاءِ في التصغيرِ قيمةٌ كبيرةٌ لدى النُّحاة؛ ذلكَ أنّهم بنَوا على ذلكَ جملةً من الأحكامِ الصرفيّةِ والنحويّةِ.

١. فقد استدلَّ جماعةٌ منهم بإلحاقِها بصيغةِ المُصغَّرِ على أنّ هاءَ التأنيث في نحو: قائمة وجالسة ومسلمة كلمةٌ قائمةٌ برأسِها، ومنفصلةٌ عمّا أُلحقتْ به من اسمٍ، وليستْ بعضًا منه ولا جزءًا من بنائه. قالَ سيبويه: "فأمّا الممدودُ (مثلَ خُنْفُساء) فإنّ آخرَهُ حيٌّ كحياةِ الهاءِ، وهو في المعنى مثلُ ما فيه الهاءُ، فلمّا اجتمعَ فيه الأمرانِ جُعلَ بمنزلةِ ما فيه الهاءُ، والهاءُ بمنزلةِ اسمٍ ضُمَّ إلى اسمٍ فجُعلا اسْمًا واحدًا، فالآخرُ لا يُحذفُ أبدًا؛ لأنّه بمنزلةِ اسمٍ مُضافٍ"[١٤٥]. وقالَ المبرّدُ في بابِ تصغيرِ ما كانَ على أربعةِ أحرفٍ ممّا آخرُهُ حرفُ تأنيثٍ: "فأمّا الهاءُ فإنّها بمنزلةِ اسمٍ ضُمّ إلى اسمٍ؛ ألا ترى أنّها تدخلُ على المذكّرِ، فلا تُغيِّرُ بناءَهُ. فإنّما البابُ فيها أنْ يُصغّر

الاسمُ من أيِّ بابٍ كانَ على ما يجبُ في مثلِه، ثُمَّ تأتيَ بها، وذلك قولُكَ في حمدَة: حُمَيْدَة"[١٤٦].

٢. واستدلُّوا بهذه الهاء أيضًا على تأنيث ما لم تظهرْ علامتُهُ، وكانَ خاليًا منها. فإظهارُ الهاء المقدّرة ودخولُها في مُصغَّرِ كلِّ ثلاثيٍّ دليلٌ على تأنيث الاسمِ؛ لأنَّ التصغيرَ يردُّ الأشياءَ إلى أصولِها، فـ(قدرٌ) - مثلاً - مؤنّثةٌ لعودة الهاء في مُصغّرِها قُدَيْرَة. وأمّا الرباعيُّ الخالي منها، فهو مثلُ الثلاثيِّ، ولكنْ لم تظهرِ الهاءُ في مُصغّرِه لقيامِ الحرف الرابعِ مقامها، وهو المانعُ من ذلك. قالَ ابنُ الحاجب: "يعني أنَّ تاءَ التأنيث يكونُ الاسمُ مؤنّثًا بها تقديرًا، وإنّما حُكمَ بذلكَ لما استقرَّ الإتيانُ بها في كلِّ مُصغّرٍ ثلاثيٍّ، فعُلمَ أنّها مُرادةٌ، إذ لو لم تكنْ مُرادةً لم يجزِ الإتيانُ بها؛ لأنَّ التصغيرَ لا يرُدُّ شيئًا لم يكنْ، ولّما ثبتَ في الثلاثيِّ عُلِمَ أنَّ الرباعيَّ مثلُهُ، وإنّما منعَ منهُ مانعٌ، وهو زيادةُ الحرف الرابعِ"[١٤٧]. وقالَ السيوطيُّ: "وقد تُقدّرُ التاءُ في أسماءٍ فتعرفُ بالضميرِ يعودُ إليها، نحو: الكتفُ أكلتُها، والإشارةِ، كهذه جهنّمُ، والردِّ في التصغيرِ، كهُنَيدَة"[١٤٨].

وقالَ ابن التستريّ: "السُّوقُ: التي يُباعُ فيها مؤنّثةٌ. وربّما ذُكّرتْ ... وتأنيثُها واضحٌ لأنَّ تصغيرَها سُوَيْقةٌ"[١٤٩].

وقالَ الرضيُّ: "ويُعلمُ تأنيثُ ما لم تظهرْ علامتُهُ ... وبمُصغّرِه إنْ كانَ المُكبّرُ ثلاثيًّا، نحو: قُدَيْرَة"[١٥٠].

٣. واستدلُّوا أيضًا بإلحاقها في التصغير، على أنّه لا يقدرُ من جملة علامات التأنيث في كلِّ مؤنّث علامةُ التأنيث فيه مقدّرةٌ إلاّ هي، نحو: هندَ، ونارَ، ودار، فيقالُ في تصغيرها: هُنَيْدَةٌ، ونُوَيْرَةٌ، ودُوَيْرَةٌ. قالَ الرضيُّ: "ولا يُقدّرُ من جملةِ علاماتِ التأنيث إلاّ التاءَ ... ودليلُ كونِ التاء مقدّرةً دونَ الألفِ رجوعُها في التصغيرِ في نحو: هُنَيْدَةَ، وقُدَيْرَة"[١٥١].

٤. واستدلَّ الفرّاءُ وابنُ الأنباريِّ على تحوّل تاء بنت وأُخت في التصغير إلى هاء بأنَّ التاءَ فيهما للتأنيث، فإذا سُمِّيَ بهما المذكرُ لم تُصرفا في المعرفة؛ لعِلّتي التعريفِ

والتأنيث اللفظيّ. وهو خلافُ مذهبِ سيبويه في صَرْفهما؛ لأنَّ التاءَ فيهما عنـدَه ليستْ للتأنيث، بل هي زائدةٌ للإلحاق مثل تاء عفريت، لكون ما قبلَها ساكنًا[١٥٢]. قالَ ابنُ الأنباريِّ: "وإذا سمّيتَ رجلاً ببِنْت وأُخْت لم تُجرهما في المعرفة، وأجريتَهما في النكرة، وإنّما منعْتَهما الإجراءَ للعلّتين اللتين تُوجبان الثقـلَ، وهمـا التعريـفُ والتأنيثُ، وذلكَ أنّ التاءَ في أُخْت وبنْت هي هاءٌ جُعلتْ تاءً لسكون مـا قبلَهـا، فهما بمنـزلة حمزةَ وطلحةَ. وقالَ سيبويه: إذا سمّيتَ رجلاً ببِنْت وأُخْت صرفتَهما؛ لأنّهما ملحقان مثل عفريت. وقالَ الفرّاءُ: بنْتٌ وأُخْتٌ مخالفتان لعفريتٍ، تقولُ في تصغيره: عُفَيْرِيتٌ، فتجدُ التاءَ ثابتةً في تصغيره، وتقولُ في الأُخت والبنـت: بُنَيّـةٌ وأُخَيّةٌ، فتجدُ التاءَ تصيرُ هاءً في التصغير، فهذا يدلُّكَ على فرقِ ما بينَهما"[١٥٣].

٥. ولحظَ النحويّونَ أنَّ لهاء التأنيثِ في المصغّر أثرًا واضحًا وجليًّا في إعراب الكلمـة؛ صرفِها ومنعِها. فبعضُ الأعلام المؤنّثة الثلاثيّة ممّا يجـوزُ فيـه الصـرفُ والمنـعُ، كــ(هِنْدَ)، إذا صُغِّرَ ودخلتْه الهاءُ فإنّه يتعيّنُ منعُه، بعدَ أنْ كانَ ذلكَ جائزًا[١٥٤].

وذكرَ الكسائيُّ أنَّ ما كانَ من أسماء النساء ثلاثيًّا ساكنَ الوسط يُصَغَّرُ بالهاء وبغيرِ الهاء، وذكرَ أنَّ من صغّرَ بالهاء لم يصرفْ، وأنَّ من صغرَ بغيرِ الهاء جازَ لهُ المنـعُ والصرفُ. قالَ: "اعلمْ أنّ العربَ تُصغّرُ ما كانَ من أسماء النساء على ثلاثة أحـرفٍ، مثل: بَرْق، ولَهْو، وخَود، وجُمْل، وريْم بالهاء، [وبغيرِ هاءٍ ، فمَن صغّرَ بالهاء لم يُجْرِ، ومَن صغّرَ بغيرِ هاءٍ][١٥٥] لم يُجْرِ، وأجرَى. وقالَ: أرى أنّ من صغّرَ بغـيرِ الهـاءِ أرادَ الفعلَ فيُجري، ولاَ يُجري، وهذا القياسُ في كلِّ مؤنّث أنّهُ تدخلُهُ الهاءُ؛ لأنّه مؤنّـثٌ، وأصلُهُ الفعلُ سُمّيَ به. ومَن لم يُدخلِ الهاءَ بَنَى بناءَ الفعلِ، ولا يُجري، للتّعلّقِ علـى المؤنّث"[١٥٦].

٦. وقد يتعاكسُ الأمرُ فيكونُ صرفُ الكلمة ومنعُها هو الموجبَ لتصغيرِها بالهـاء أو بغيرِ الهاء، كـ(مُوسَى) الحَجّام. فقد ذكرَ الفرّاءُ أنّها أُنثى، تُجـرَى ولا تُجرَى، فمن أجراها أدخلَ الهاءَ وقالَ في التصغير: هذه مُوَيْسيَةٌ صغيرةٌ، ومـن لم يُجرهـا صغّرَها بغيرِ الهاءِ، فقالَ: هذه مُوَيْسَى صغيرةٌ، مثل حُبَيْلَى في حُبلى[١٥٧].

خـــــاتمة

إنّ قضيّةَ التأنيث في العربيّةِ ما يزالُ بابُ القول فيها مُشرَعةً أبوابُهُ ومنافــذُهُ، لانشعاب جَوانبها، وتعدُّد مسائلها واضطرابها، وبالأخصِّ تلكمُ المسائلُ المرتبطةُ بهــاء التأنيثِ. ولعلَّ بعضَ ما يُرتجَى من هذه الدراسةِ أنْ تَكونَ مُسعِفةً على إلقــاءِ الضــوءِ على شيءٍ من ذلكَ.

فممّا لا شكَّ فيه أنَّ هذهِ الدراسةَ قد كشفَت الناحيةَ الشــكليّةَ التركيبيّــةَ لكيفيّة تصغيرِ الأسماءِ المؤنّثة على اختلاف أبنيتها، ملحقةً بأواخرها علامةُ التأنيث الهاءُ، أو خاليةً منها، وبَيّنَتْ أنَّ وراءَ ذلكَ مقاصدَ للعرب وعللاً حاولَ النحويّون أنْ يقفُــوا عليها، وأنْ يتلمّسُوها، فتعدّدتْ آراؤُهم، واختلفتْ أجوبتُهم في العديد من الجزئيّات، كما بيّنت الدراسةُ أنَّ لإلحاق هذه العلامةِ في التصغيرِ قيمةً كبيرةً لدى النُّحاة؛ ذلــكَ أنّهم بَنَوا على ذلكَ جملةً من أحكامِهم الصرفيّةِ والنّحويّة.

وإذا كانَ ضبطُ إلحاقِ علامة التأنيث أو عدمه بالبنَى المصغَّرة للأسماء المؤنّثــة التي تخلو من هذه العلامةِ على نحوِ مطّرد مُنقاس؛ مُتعذِّرًا، فإنّني أرى أنَّ زيادةَ هــذه العلامةِ ليسَ بالأمرِ النفيسِ الذي لا بدَّ من أنْ يُصانَ، ويُحافظَ على وُجُوده، فإذا كُنّا نعرفُ ونفرقُ بينَ المذكّرِ والمؤنّث الذي ليستْ فيه علامةٌ للتأنيث، وهما مكبّران، فلن نعدَمَ ذلكَ في حالِ تصغيرِهما، إذا تذكّرنا أنَّ بناءَ كلٍّ منهما ثابتٌ لم يتغيّرْ، وأنَّ التغييرَ الذي طرأَ على البناءينِ تغييرٌ واحدٌ؛ فكما ضُمَّ أوّلُ هذا ضُمَّ أوّلُ ذاكَ، وكما فُتحَ ثاني هذا فُتحَ ثاني ذاكَ، وزيدَتْ ياءٌ ساكنةٌ في بناء هذا وذاكَ، فإذا كانَ الأمرُ كذلكَ فمــا هو الداعي إلى إلحاقِ مثلِ هذه العلامة؟ وما المانعُ أنْ نَغفُلَ عن هذه الزيادة عندَ تصغيرِ المؤنّثِ الذي يخلو من علامة التأنيث التي لا تضيفُ إلى بناءِ الاسمِ المؤنّث مُصــغّرًا أيَّ إضافةٍ ذات قيمةٍ سوى تأكيد معنى التأنيث، حرصًا على الإبانة والتوضيحِ، وهو معنًى مُستفادٌ من بناءِ الاسمِ قبلَ تصغيرِه؟

توثيق الإشـــارات الواردة في المتن:

* وتُسمّى أيضًا تاءَ التأنيث. فأصلُ العلامة التي تلحقُ نحوَ: مسلم، إذا قلتَ: مسلمةٌ؛ هو الهاءُ عندَ الكوفيّينَ، والتاءُ عندَ البصريّينَ. ينظر: ابن يعيش، **شرح المفصل**، ٥ ص٨٩.

[١] أشارَ غيرُ واحد من الباحثينَ المحدثينَ إلى قائمة مؤلّفات علماء العربيّة في المذكرِ والمؤنّث. ينظر عبد التواب، **التذكير والتأنيث في اللغة مع تحقيق رسالة أبي موسى الحامض في المذكر والمؤنث**، ص١٥-١٩، ابن سلمة، **مختصر المذكر والمؤنث**، ص٢٣-٣١، ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٣٢-٣٦، بركات، **التأنيث في اللغة العربية**، ص٦-٧.

[٢] الشلوبين، شرح المقدمة الجزولية الكبير، ٣ ص١٠١٩، ص١٠٢٢، أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧١١، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٧٦، ابن جني، **اللمع في العربية**، ص٢٧٦، الزمخشري، **المفصل في علم اللغة**، ص٢٤٤، ابن عصفور، **المقرب**، ٢ ص٨٦.

[٣] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤١٩.

[٤] قال البِرْكليُّ في (**شرح لب الألباب في علم الإعراب**، ص٦٧- ٦٨): "... والثالثُ أنّهم اختلفوا أنّ تاءَ التأنيث وألفيه وحروفَ المضارعة وياءَ النسبة والتنوينَ ولامَ التعريف وحروفَ الإعراب وحركاته؛ كَلماتٌ أو أبعاضُها ... فتاءُ التأنيث إنْ كانتْ مطّردةً بأنْ جازَ انتزاعُها مَعَ بقاء الكَلمة كما في الصفات فكلمةٌ، وإلاّ كـ"ظلمةٍ" فجزءٌ؛ لأنَّ التاءَ في ظلمةٍ لازمةٌ. ينظر: الاستراباذيَ، **شرح الكافية**، ٢ ص١٦٤.

[٥] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٢٣. ينظر: ابن يعيش، **شرح المفصل**، ٥ ص٩٠، ص١٢٧.

[٦] المبرد، **المقتضب**، ٢ ص٢٥٩-٢٦٠. ينظر: أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧١١.

[٧] العكبري، **اللباب في علل البناء والإعراب**، ٢ ص١٦١.

[٨] ليست الألفُ الممدودةُ كهاء التأنيث في عدمِ الاعتدادِ بها من كلِّ وجهٍ عندَ سيبويهِ. ينظر: الأشموني، **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٧٠.

[٩] وكذلك إذا كانَ في المثنّى تاءُ التأنيث، نحو: دَجاجتان؛ فإنّه لا يُعتدُّ بالعلامتينِ عندَ التصغير، فتقولُ: دُجَيِّجَتان. ينظر ابن عصفور، **المقرب**، ٢ ص١٠٠-١٠١.

[١٠] أضافَ بعضُ الصرفيّينَ إلى هذا عجزَ الاسمِ المركّب تركيبًا إضافيًا، أو تركيبًا مزجيًا. ينظر: الأشموني، **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٦٩، الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ص٩٢، الحلواني، **الواضح في النحو والصرف "قسم الصرف"**، ص٩٣، ص٩٨.

[١١] ينظر ابن السراج، **الأصول في النحو**، ٣ ص٣٦، الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣١٧، الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ص٨٩.

[١٢] ينظر: سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨١، الشلوبين، **شرح المقدمة الجزولية الكبير**، ٣ ص١٠٢٢، البركلي، **شرح لب الألباب في علم الإعراب**، ص١٣٣، ابن عصفور، **المقرب**، ٢ ص٨٥، أبو حيان، **تقريب المقرب**، ص١٠٨، الزمخشري، **المفصل في علم اللغة**، ص٢٤٤.

[١٣] ينظر الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢٣، الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**،

ص٩٤، الدقر، **معجم النحو**، ص١٠٧. وإذا لم يؤمنِ اللبسُ صُغّرَ المؤنثُ بلا هاء، وذلكَ في البضعِ والعشرِ، وما دونَ العشر من أسماء العدد الدالة على معدود مؤنث، لئلاّ تلتبسَ بأسماءِ العددِ الدالة على معدودٍ مذكرٍ، وفي نحوِ: شجرٍ وبقرٍ؛ لئلاّ تلتبسَ بالمفردِ.

[١٤] المبرِّد، **المقتضب**، ٢ ص٢٤٠.

[١٥] هذا عندَ من يؤنّثون العضدَ، ومن يذكّرونهُ يصغرونهُ بغيرِ الهاء. وكذا ما اختُلفَ في تذكيره وتأنيثه. ينظر: أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٢٩٢ وما بعدها.

[١٦] ينظرَ: أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٢، ابن جني، **اللمع في العربية**، ص٢٨٤، ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٨٨-٨٩، الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ص٩٣-٩٤.

[١٧] أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٣. وينظر ص٧٠٥، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٠.

[١٨] يُسمّي الكوفيونَ المصدرَ أحيانًا فعلاً؛ إمّا للَمحهم فيه الدلالةَ على الحدث والزمان، وإمّا لأنّهم يرونَ أنّ المصدرَ مشتقٌّ من الفعلِ وفرعٌ عليهِ، وإذا كانَ مأخوذًا من الفعلِ فلا أقلَ من أنْ يحتفظ بشيء من سمات الفعلِ كالدلالة على الحدث والزمانِ، وإنْ كانَ زمانُ المصدرِ مطلقًا. ينظر: الجباليّ، **في مصطلح النحو الكوفي**، ص٤٢.

[١٩] ينظر: الاستراباذي، **شرح الكافية**، ٢ ص١٦٢.

[٢٠] ما بينَ المعقوفين تكملةٌ من **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨١.

[٢١] بابُ ما ينصرفُ وما لا ينصرفُ عندَ البصريينَ يُسمّيه الكوفيّونَ باب ما يَجري وما لا يُجري. ينظر: الجبالي، **في مصطلح النحو الكوفي**، ص٩٠.

[٢٢] أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٣. وينظر ص٧٠٥، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٠.

[٢٣] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨٩١.

[٢٤] أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٢.

[٢٥] **المصدر نفسه**، ص٧٠٣. وينظر ص٧٠٥، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٠.

[٢٦] العكبري، **اللباب في علل البناء والإعراب**، ٢ ص١٧٠.

[٢٧] أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص ص٧٠٣-٧٠٤.

[٢٨] ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٨٩.

[٢٩] ابن يعيش، **شرح المفصل**، ٥ ص١٢٧. السيوطي، **الأشباه والنظائر**، ١ ص١٠٠.

[٣٠] الاستراباذي، **شرح الشافية**، ١ ص٢٣٧.

[٣١] ابن السراج، **الأصول في النحو**، ٣ ص٣٧.

[٣٢] الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢٣.

[٣٣] السيوطي، **همع الهوامع**، ٦ ص١٤٣، الحلواني، **الواضح في النحو والصرف "قسم الصرف"**، ص ص ٩٨-٩٩.

[٣٤] ذكر الأزهريُّ أنّ المتأخّرين جمعُوا من ذلك عشرين لفظًا. ينظر: **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢٤.

[٣٥] ابن جني، **اللمع في العربية**، ص٢٨٤، ابن عصفور، **المقرب**، ٢ ص٨٧.

[٣٦] في المطبوع من **نسختي بولاق**، ٢ ص١٣٧، **هارون**، ٣ ص٧٠٤: الحرفُ، ولا وجه لـذلكَ، والصوابُ ما أُثبتَ. ينظر: أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٤.

[٣٧] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨٣. وينظر: أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٤.

[٣٨] المبرد، **المقتضب**، ٢ ص٢٤٠.

[٣٩] الفراء، **المذكر والمؤنث**، ص٨٨، ١٠٠. ينظر: أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص ص٧٠٥-٧٠٦، ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٩١.

[٤٠] ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٧.

[٤١] **المصدر نفسه**، ص٧١، ٨٩.

[٤٢] امرأة نَصَفٌ: متوسطةُ السنِّ.

[٤٣] أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٧٩. ينظر: الاستراباذي، **شرح الشافية**، ١ ص ص٢٤٠-٢٤٣.

[٤٤] ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٥.

[٤٥] العكبري، **اللباب في علل البناء والإعراب**، ٢ ص١٧٠.

[٤٦] المبرد، **المقتضب**، ٢ ص٢٤٠، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٠.

[٤٧] قالَ المحقّقُ في حاشيته: "لم يجزمْ جوابُ الشرطِ؛ لكونِ الشرطِ مقلوبًا في المعنَى إلى المضيِّ بدخول (لم) عليه، وهوَ سائغٌ في العربيةِ".

[٤٨] أبو بكَر الأنباريَ، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٨.

[٤٩] أبو حيّان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٠.

[٥٠] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨٣.

[٥١] أبو حيّان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٠. وينظر: **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٧٨.

[٥٢] أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٨.

[٥٣] **المصدر نفسه**، ص ٧٠٨. وينظر: **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٠.

[٥٤] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨٢. وينظر: **شرح الشافية**، ١ ص٢٣٩.

[٥٥] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨٢. وينظر: **لسان العرب**، ١٠ ص٨٩ (خلق).

[٥٦] أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٧. وينظر: **المقتضب**، ٢ ص٢٩٣.

[٥٧] **المقتضب**، ٢ ص٢٤٢. وينظر: **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٧٨.

[٥٨] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨٤.

[٥٩] أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧١٠، **شرح الشافية**، ١ ص٢٤٠، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٠، **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٧٨، **همع الهوامع**، ٦ ص١٤٤.

[٦٠] أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص ص٧٠٩-٧١٠.

[٦١] **لسان العرب**، ١٤ ص١٠٩ (ثدي).

[٦٢] **سورة الشعراء**، الآية١٠٥.

٦٣ **سورة الأنعام**، الآية٦٦.

٦٤ سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٩٤، **شرح المفصل**، ٥ ص١٣٣.

٦٥ **المقتضب**، ٢ ص٢٩٢. وينظر: ٣ ص٣٤٧.

٦٦ **لسان العرب**، ١٢ ص٥٠٥ (قوم). وينظر: **المقتضب**، ٢ ص١٨٦، ٢٩٢، ٣ ص٣٤٧، أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص ٥٥٢، ٥٥٥، **شرح المفصل**، ٥ ص١٣٣.

٦٧ أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٥٥٦ .

٦٨ **المصدر نفسه**، ص٧٠٥، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ص١٨٤.

٦٩ ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٨٩، ١٠٦.

٧٠ الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ص٩٤.

٧١ أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٥٥٧.

٧٢ ذكرَ أبو بكرِ الأنباريُّ (**المصدر نفسه**، ص٤٦٤) أنّ الغالبَ على أسماءِ البلدان التأنيثُ، وأنَّ المؤنّثَ منها إمَّا أنْ تكونَ فيه علامةٌ فاصلةٌ بينَ المذكّر والمؤنّث كالهاء في مكةَ والجزيرةِ والرصافة وطبريّةَ، وإمّا أنْ يكونَ اسمُ المدينة مُستغنيًا عن العلامة بقيام معنى التأنيث فيه، كحمصَ وفدَكَ ودمشقَ. وذكرَ الفراءُ (**المذكر والمؤنث**، ص١٠٥) أنّ كلّ اسم من أسماءِ البلدانِ في آخره ألفٌ ونونٌ كخراسانَ وجُرجانَ فهو مذكرٌ، فإنْ أُنّثَ يُقصد به إلى البلدة.

٧٣ المبرد، **المقتضب**، ٢ ص٢٤٠. وينظر العكبري، **اللباب في علل البناء والإعراب**، ٢ ص١٦٤.

٧٤ سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٤٩، ابن الدهان، **الفصول في العربية**، ص٧٩، ابن يعيش، **شرح المفصل**، ٥ ص١١٨، ابن السراج، **الأصول في النحو**، ٣ ص٥٤، الأشموني، **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٧٤.

٧٥ الاستراباذي، **شرح الشافية**، ١ ص٢١٧-٢١٨. وينظر أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٧٥.

٧٦ السيوطي، **همع الهوامع**، ٦ ص١٣٥-١٣٦.

٧٧ الحلواني، **الواضح في النحو والصرف "قسم الصرف"**، ص٩٧.

٧٨ السيوطي، **همع الهوامع**، ٦ ص١٣٦-١٣٧.

٧٩ ذكرَ الاستراباذيُّ (**شرح الشافية**، ١ ص٢٢٠-٢٢١) أنّهُ لم يجئْ من الكلمات ما أُبدلَ من لامه تاءٌ فيكونُ ما قبلَها ساكنًا، ويوقفُ عليها تاءً إلا سبعَ كلمات، هي: أختٌ، وبنتٌ، وهَنْتٌ، وكَيْتٌ، وذَيْتٌ، وثنْتان. وأضافَ: وكلتا، عندَ سيبويه، وقولُهم: مَنْتَ (وهي من زيدتْ فيه التاءُ وقفًا للدلالة على تأنيثِ المحكيّ) إلاّ أنّ التاءَ في مَنْتَ ليستْ بدلاً من اللامِ، إذْ لا لامَ لـ"مَن" وضعًا.

٨٠ سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٥٥. وينظر السيوطي، **همع الهوامع**، ٦ ص١٤٥، ابن السراج، **الأصول في النحو**، ٣ ص٥٦، الفارسي، **المسائل العضديات**، ص١٤٣، **المسائل الحلبيات**، ص٣٢٥، الزمخشري، **المفصل في علم اللغة**، ص٢٤٤.

٨١ الأشموني، **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٧٨-٤٧٩. وينظر ٢ ص٤٧٤.

[٨٢] وقالَ الاستراباذيُّ (**شرح الكافية**، ١ ص٢٢٠): "وإنّما لم يعتدَّ بالتاءِ في البنيةِ لِمَا فيها من رائحة التأنيث لاختصاصِ الإبدال بالمؤنّثِ دونَ المذكّرِ".

[٨٣] ينظرَ سيبويهَ، **الكتاب**، ٣ ص٤٤٣.

[٨٤] الشلوبين، **شرح المقدمة الجزولية الكبير**، ٣ ص١٠٢٢، أبو حيان، **تقريب المقرب**، ص١٠٨.

[٨٥] ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٨٩.

[٨٦] ينظر البركلي، **شرح لب الألباب في علم الإعراب**، ص١٣٣، الجامي، **الفوائد الضيائية**، ١ ص٢٢٧، الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢٤.

[٨٧] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨١. وينظر أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٢-٧٠٣، ابن الدهان، **الفصول في العربية**، ص٧٦، ابن يعيش، **شرح المفصل**، ٥ ص١٢٨.

[٨٨] ابن جني، **اللمع في العربية**، ص٢٨٤.

[٨٩] العكبري، **اللباب في علل البناء والإعراب**، ٢ ص١٧١.

[٩٠] الاستراباذي، **شرح الشافية**، ١ ص٢٣٨.

[٩١] أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٦. ينظر أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٤.

[٩٢] أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٤ .

[٩٣] ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٦، ابن منظور، **لسان العرب**، ٨ ص٩٣ (ذرع).

[٩٤] الاستراباذي، **شرح الشافية**، ١ ص٢٤٣، الشلوبين، **شرح المقدمة الجزولية الكبير**، ٣ ص١٠٢٣، ابن يعيش، **شرح المفصل**، ٥ ص١٢٨، ابن منظور، **لسان العرب**، ١٥ ص٣٩٠ (وري)، الأشموني، **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٧٩، الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ص٩٤.

[٩٥] ينظر ابن هشام، **شرح جمل الزجاجي**، ص ٣٢٨، الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢٤.

[٩٦] المبرد، **المقتضب**، ٢ ص٢٧٢.

[٩٧] العكبري، **اللباب في علل البناء والإعراب**، ٢ ص١٧١.

[٩٨] ابن يعيش، **شرح المفصل**، ٥ ص١٢٨.

[٩٩] الاستراباذي، **شرح الشافية**، ١ ص٢٤٣-٢٤٤.

[١٠٠] ابن عصفور، **المقرب**، ٢ ص٩٠.

[١٠١] وهو مذهب ابن يعيش أيضا. ينظر **شرح المفصل**، ٥ ص١٢٨.

[١٠٢] الفراء، **المذكر والمؤنث**، ص١٠٩. وينظر أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٣٧٧، ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٦٠.

[١٠٣] قالَ الاستراباذيُّ (**شرح الشافية**، ١ ص٢٣٩): تحذفُ الياءُ الأخيرةُ. وهو ما ذهبَ إليه الفارسيُّ، ينظر: **المسائل العضديات**، ص٤٩. وذكرَ أبو حيّانَ، (**ارتشاف الضرب**، ١ ص١٧١) أنّه إذا وَلِيَ ياءَ التصغير ياءان حُذفَ أولاهما. وأشارَ ابنُ يعيشَ، (**شرح المفصل**، ٥ ص١٢٨) إلى حذفِ واحدة من هذه الياءاتِ، ولكنّهُ لم يُعيّنْها. وذكرَ الأشموني، (**شرحه**، ٢ ص٤٧٧) أنّ ياءَ التصغيرِ تثبتُ وتُحذفُ إحدى الياءينِ الأخيرتينِ.

١٠٤ أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٣٦٩، وينظر: ص٧٠٦، سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨١-٤٨٢، الفارسي، **المسائل العضديات**، ص٤٩، ابن عصفور، **المقرب**، ٢ ص١٠٢، الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢٣.

١٠٥ العكبري، **اللباب في علل البناء والإعراب**، ٢ ص١٧١.

١٠٦ الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢١، الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ص٩٤.

١٠٧ أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٠-١٨١. وينظر السيوطي، **الأشباه والنظائر في النحو**، ٢ ص٢٤٣.

١٠٨ أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٦.

١٠٩ ابن السراج، **الأصول في النحو**، ٣ ص٤٧، الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢١.

١١٠ المبرد، **المقتضب**، ٢ ص٢٦٢. وينظر: العكبري، **اللباب في علل البناء والإعراب**، ٢ ص ص١٦٢-١٦٣.

١١١ سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨٢. وقولُهُ: "كأنّا حقّرنا حبارٌ" كذا ورد، والوجه: حبارًا.

١١٢ الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢١.

١١٣ سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٣٦. وينظر ابن جني، **اللمع في العربية**، ص٢٨٢، ابن هشام، **شرح جمل الزجاجي**، ص٣٢٦. ونقلَ ابنُ منظور، ((**لسان العرب**، ٦ ص٧٤ (خنفس)) هذا المذهبَ عن ابنِ كيسانَ. والحبارى طائرٌ معروفٌ لهُ مثلُ شكلِ الإوزّةِ.

١١٤ ابن عصفور، **المقرب**، ٢ ص٩٥.

١١٥ سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٣٩، ٤٨٢. وقالَ سيبويه، (٣ ص٤٤٠): "واعلمْ أنّ ياءَ لُغَّيزى ليستْ ياءَ التحقيرِ؛ لأنّ ياءَ التحقيرِ لا تكونُ رابعةً". وَينظر المبرد، **المقتضب**، ٢ ص٢٦٢.

١١٦ الاستراباذي، **شَرح الشافية**، ١ ص٢٤٤، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨١، الأشموني، **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٧٩.

١١٧ الاستراباذي، **شرح الشافية**، ١ ص٢٤٤، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨١.

١١٨ أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧١٩. وينظر السيوطي، **همع الهوامع**، ٦ ص١٤٤. والبرنساء: النّاسُ.

١١٩ أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٦-٧٠٧.

١٢٠ **المصدر نفسه**، ص٧٠٧.

١٢١ **المصدر نفسه**، ص٤٥٣. وينظر أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨١.

١٢٢ أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٤٨٩-٤٩٠.

١٢٣ **المصدر نفسه**، ص٥١٤. وينظر أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨١.

١٢٤ أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨١.

١٢٥ **المصدر نفسه**، ١ ص١٨١، ١٨٤.

١٢٦ أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٥٢٨-٥٢٩.

١٢٧ سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٧٥. وينظر ابن السراج، **الأصول في النحو**، ٣ ص٦٠، الزمخشري،

المفصل في علم اللغة، ص٢٤٦، **شرح المفصل**، ٥ ص١٣٦-١٣٧، ابن عصفور، **المقرب**، ٢ ص٨٢-٨٣.

١٢٨ الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢٥.

١٢٩ ضبطتْ في متن (**المذكر والمؤنث**، ص٤٦٥) "بَعْلُبَكَّ"؛ والصحيحُ خفض الكافِ وتنوينُها.

١٣٠ أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٤٦٥.

١٣١ **المصدر نفسه**، ص٧١٥-٧١٦. وينظر أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٢.

١٣٢ انظر **الهامش المتقدّم** نفسه.

١٣٣ الحموي، **معجم البلدان**، ١ ص٤٥٣-٤٥٤ (بعلبك)، ٢ ص٢٦٩-٢٧٠ (حضرموت).

١٣٤ أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧١٥. وقالَ ابنُ التستريّ (**المذكر والمؤنث**، ص١٠٩): "واسطٌ مذكّرٌ مثلُ دابقٍ، فإنْ أنّثهُ أحدٌ فإنّما يذهبُ بهِ إلى المدينة. والفراءُ لا يجيزُ تأنيثهُ".

١٣٥ ابن يعيش، **شرح المفصل**، ٥ ص١٣٧.

١٣٦ المبرد، **المقتضب**، ٢ ص٢٩٣، الاستراباذي، **شرح الشافية**، ١ ص٢٣٩، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨١، ١٩١، ابن السراج، **الأصول في النحو**، ٣ ص٦٠، الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ص٩٤.

١٣٧ سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٨٣، الاستراباذي، **شرح الشافية**، ١ ص٢٣٩-٢٤٠، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٩١، الأشموني، **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٧٦، الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ص٩٤.

١٣٨ قالَ السُّهيليُّ (**نتائج الفكر في النحو**، ص٩٠): "لا بدَّ من كسرِ ما بعدَ علامة التصغيرِ إذا لم يكنْ حرفَ إعراب، كما كُسرَ ما بعدَ علامة التكثيرِ في نحو: مَفاعِل؛ ليتقابلَ المعنَيان. وكثيرًا ما تفعلُ العربَ ذلكَ، تُوازنُ ما بينَ اللفظين إذا كانَ معنياهُما مُتضادّين؛ ألا ترى أنَّ (عَلِمَ) على وزنِ (جَهِلَ)، و(رَوِيَ) على وزنِ (عَطِشَ)، وشَرُفَ فهو شَريفٌ على وزنِ وَضُعَ فهو وَضيعٌ؟ وهذا أكثرُ في كلامِهم من أنْ يُحصَى".

١٣٩ ينظر في هذه المستثنيات الأزهري، **شرح التصريح**، ٢ ص٣٢٠.

١٤٠ ابن السراجَ، **الأصول في النحو**، ٣ ص٣٦، ٤٠، ابن هشام، **شرح جمل الزجاجي**، ص٣٢٤، السيوطي، **همع الهوامع**، ٦ ص١٣٥، الأشموني، **شرح الأشموني**، ٢ ص٤٦٦، الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ص٩٠.

١٤١ يذكرُ أهلُ العربيّة أنَّ آخرَ حرف قبلَ تاء التأنيث مفتوحٌ أبدًا، ومنزّلٌ تنزيلَ الفتحةِ، كالألف في قطاة ونَواة. ينظر الحمويّ، **معجم البلدان**، ١ ص٤٥٤.

١٤٢ الاستَراباذي، **شرحَ الشافية**، ١ ص٢٥٠-٢٥١. والترقوة: مقدّم الحلقِ في أعلى الصدرِ.

١٤٣ الحملاوي، **شذا العرف في فن الصرف**، ص٩٠.

١٤٤ ينظر برجشتراسر، **التطور النحوي للغة العربية**، ص١١٥. وقد سبقتِ الإشارةُ إلى هذهِ الأسماءِ. تراجع الفقرة رقم ١٣ من المؤنث الثلاثي.

[١٤٥] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٤٢٣. وينظر ٣ ص٢٢٠، ٤١٩، وابن يعيش، **شرح المفصل**، ٥ ص٩٠، ١٢٧.

[١٤٦] المبرد، **المقتضب**، ٢ ص٢٥٩-٢٦٠. وينظر أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٧١١. ويرى آخرونَ أنَّ هاءَ التأنيث بعضُ كلمة. قالَ البرْكليُّ (**شرح لب الألباب في علم الإعراب**، ص٦٧-٦٨): "والثالثُ أنَّهمَ اختلفوا أنَّ تَاءَ التأنيثَ وَألفيه وحروفَ المضارعة وياءَ النسبة والتنوينَ ولامَ التعريف وحروفَ الإعراب وحركاته؛ كلماتٌ أو أبعاضُها ... فتاءُ التأنيث إنْ كانتْ مطّردةً بأنْ جازَ انتزاعُها مَعَ بقاء الكلمة كمَا في الصفات فكلمةٌ، وإلاّ كَـ ظلمة فجزءٌ".

[١٤٧] ابن الحاجب، **الإيضاح في شرح المفَصل**، ١ ص٥٥٥. وينظرَ البركلي، **شرح لب الألباب في علم الإعراب**، ص٣٨٠.

[١٤٨] السيوطي، **همع الهوامع**، ٦ ص٦١.

[١٤٩] ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص٨٥. وينظر ص٩٢، ٩٥، ٩٩، ١٠٠، ١٠٦.

[١٥٠] الاستراباذي، **شرح الكافية**، ٢ ص١٦٢.

[١٥١] **المصدر نفسه**، الصّفحة نفسها.

[١٥٢] سيبويه، **الكتاب**، ٣ ص٢٢١. وينظر ابن يعيش، **شرح المفصل**، ٥ ص١٢١.

[١٥٣] أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص ١٣٠-١٣١. وينظر الاستراباذي، **شرح الشافية**، ١ ص٢١٨.

[١٥٤] السيوطي، **همع الهوامع**، ١ ص١١٨.

[١٥٥] ما بينَ المعقوفين تكملة من **ارتشاف الضرب** لأبي حيان، ١ ص١٨١.

[١٥٦] أبو بكر الأنباريَ، **المذكر والمؤنث**، ص٧٠٣. وينظر ص٧٠٥، أبو حيان، **ارتشاف الضرب**، ١ ص١٨٠.

[١٥٧] الفراء، **المذكر والمؤنث**، ص٨٩. وينظر أبو بكر الأنباري، **المذكر والمؤنث**، ص٣٢٨، ابن التستري، **المذكر والمؤنث**، ص١٠٥.

ثبت المصادر والمراجع

١. الأزهري، خالد بن عبد الله، **شرح التصريح على التوضيح**، دار إحياء الكتب العربية، بلا تاريخ.

٢. الاستراباذي، محمد بن الحسن،

أ. **شرح شافية ابن الحاجب**، حققها وضبط غريبها وشرح مبهمها محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٥م.

ب. **شرح الكافية في النحو**، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٩م.

٣. الأشموني، علي بن محمد، **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمى "منهج السالك إلى ألفية ابن مالك"**، دار إحياء الكتب العربية، بلا تاريخ.

٤. الأنباري، أبو بكر محمد بن القاسم، **المذكر والمؤنث**، تحقيق طارق الجنابي، الطبعة الأولى، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٧٨م.

٥. برجشتراسر، **التطور النحوي للغة العربية**، أخرجه وصححه وعلق عليه رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ودار الرفاعي بالرياض، ١٩٨٢م.

٦. بركات، إبراهيم، **التأنيث في اللغة العربية**، الطبعة الأولى، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، ١٩٨٨م.

٧. البركلي، محمد بن بير علي، **شرح لب الألباب في علم الإعراب**، تحقيق حمدي الجبالي، بحث (مخطوط) قوّمته عمادة البحث العلمي بجامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ١٩٩٨م.

٨. ابن التستري، سعيد بن إبراهيم، **المذكر والمؤنث**، حققه وقدم له وعلق عليه أحمد هريدي، الطبعة الأولى، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ودار الرفاعي بالرياض، ١٩٨٣م.

٩. الجامي، نور الدين عبد الرحمن، **الفوائد الضيائية شرح كافية ابن الحاجب**، دراسة وتحقيق أسامة طه الرفاعي، مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، الجمهورية العراقية، ١٩٨٢م.

١٠. الجبالي، حمدي محمود، **في مصطلح النحو الكوفي: تصنيفًا واختلافًا واستعمالا**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٨٢م.

١١. ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، **اللمع في العربية**، تحقيق حامد المؤمن، عالم الكتب ومكتبة النهضة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٥م.

١٢. ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان بن عمر، **الإيضاح في شرح المفصل**، تحقيق موسى العليلي،

مطبعة العاني، بغداد، بلا تاريخ.

١٣. الحلواني، محمد خير، **الواضح في النحو والصرف "قسم الصرف"**، دار المأمون للتراث، دمشق، بلا تاريخ.

١٤. الحملاوي، أحمد، **شذا العرف في فن الصرف**، دار الكتب المصرية بالقاهرة، ١٩٢٧م.

١٥. الحموي، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله، **معجم البلدان**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٩٧٩م .

١٦. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف،

أ. **ارتشاف الضرب من لسان العرب**، تحقيق مصطفى أحمد النماس، المكتبة الأزهرية التراث، القاهرة، ١٩٩٧م.

ب. **تقريب المقرب**، تحقيق عفيف عبد الرحمن، ط١، دار المسيرة، بيروت، ١٩٨٢م.

١٧. الدقر، عبد الغني، **معجم النحو**، الطبعة الثالثة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٦م.

١٨. ابن الدهان، أبو محمد سعيد بن المبارك، **الفصول في العربية**، حققه فائز فارس، الطبعة الأولى، دار الأمل إربد ومؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٨م.

١٩. الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر، **المفصل في علم العربية**، قدم له وراجعه وعلق عليه محمد عز الدين السعيدي، الطبعة الأولى، دار إحياء العلوم، بيروت، ١٩٩٠م.

٢٠. ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل، **الأصول في النحو**، تحقيق عبد الحسين الفتلي، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٥م .

٢١. ابن سلمة، المفضل، **مختصر المذكر والمؤنث**، حققه وقدم له رمضان عبد التواب، الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٢م.

٢٢. السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله، **نتائج الفكر في النحو**، تحقيق محمد إبراهيم البنا، دار النصر للطباعة الإسلامية، شبرا - مصر، بلا تاريخ.

٢٣. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، **الكتاب**، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣م.

٢٤. السيوطي، أبو الفضل عبد الرحمن بن الكمال،

أ. **الأشباه والنظائر في النحو**، حققه طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ١٩٧٥م.

ب. **همع الهوامع**، الجزء الأول، تحقيق وشرح عبد السلام هارون وعبد العال سالم مكرم،

والجزء السادس، تحقيق وشرح عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٢م.
٢٥. الشلوبين، أبو علي عمر بن محمد، **شرح المقدمة الجزولية الكبير**، درسه وحققه تركي العتيبي، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد، الرياض، ١٩٩٣م.
٢٦. عبد التواب، رمضان، **التذكير والتأنيث في اللغة** مع تحقيق رسالة أبي موسى الحامض في المذكر والمؤنث، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٦٧م.
٢٧. ابن عصفور، علي بن مؤمن، **المقرب**، تحقيق أحمد عبد الستار الجواري وعبد الله الجبوري، الطبعة الأولى، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٧٢م.
٢٨. العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين، **اللّباب في علل البناء والإعراب**، تحقيق عبد الإله نبهان، دار الفكر المعاصر- بيروت، ودار الفكر- دمشق، الطبعة الأولى، ١٩٩٥م.
٢٩. الفارسي، أبو علي الحسن بن أحمد،
أ. **المسائل الحلبيات**، تقديم وتحقيق حسن هنداوي، الطبعة الأولى، دار القلم- دمشق، ودار المنارة - بيروت، ١٩٨٧م.
ب. **المسائل العضديات**، تحقيق علي جابر المنصوري، الطبعة الأولى، عالم الكتب ومكتبة النهضة، بيروت، ١٩٨٦م.
٣٠. الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد، **المذكر والمؤنث**، حققه وقدم له رمضان عبد التواب، مكتبة دار التراث، القاهرة، ١٩٧٥م.
٣١. المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، **المقتضب**، تحقيق عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، بلا تاريخ.
٣٢. ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، بلا تاريخ.
٣٣. ابن هشام، أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف الأنصاري، **شرح جمل الزجاجي**، دراسة وتحقيق علي محسن عيس مال الله، الطبعة الثانية، عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٦م.
٣٤. ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي، **شرح المفصل**، عالم الكتب - بيروت، ومكتبة المتنبي - القاهرة، بلا تاريخ.

قصاء أثر برنامج تدريبي لطلبة الصف السادس الأساسي في الأردن على تنمية الطلاقة العددية على التحصيل في الرياضيات

سميلة أحمد الصباغ

ملخّص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لطلبة الصف السادس الأساسي في موضوع الكسور العشرية في تنمية الطلاقة العددية والتحصيل.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. هل يختلف تحصيل طالبات الصف السادس في وحدة الكسور العشرية باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التدريبي، الطريقة العادية)؟

٢. هل يختلف أداء طالبات السادس في الطلاقة العددية باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التدريبي، الطريقة العادية)؟

٣. تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الثانية بمدينة عمان. حيث تم توزيعهن – بالتعيين العشوائي – مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة برنامجا تدريبيا للطلبة لتنمية الطلاقة العددية للمجموعة التجريبية، وتم تدريب المعلمات عليه قبل بدء التدريس لهذه الوحدة في شهر آذار- إبريل من عام ٢٠٠٤؛ أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة العادية.

وأعدت الباحثة اختبارا لقياس الطلاقة العددية، واختبارا تحصيليا لوحدة الكسور العشرية، وكان ثبات الاختبار التحصيلي ٠,٧٥، أما ثبات اختبار الطلاقة العددية فكان ٠,٧٧، كما تم التحقق من صدق محتوى الاختبارين التحصيلي والطلاقة العددية. واستخدمت الباحثة اختبار t الذي اظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات على اختباري التحصيل والطلاقة ولصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ = α). وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوظيف برامج لتنمية الطلاقة العددية التي تعد من أهداف تطوير الرياضيات في القرن الواحد والعشرين.

The Effect of a Training Program Devised for Sixth Grade Students in Jordan to Measure the Development of their Mathematical Numeracy and their Mathematical Achievement

Prepared by

Sumailah A Sabbagh

Abstract

This study aims at determining the effect of a suggested training program that focuses on teaching fractions on developing the mathematical numeracy and the mathematical achievement of sixth grade students in Jordan. The study attempts to answer the following questions:

1- What is the effect of the suggested training program on developing the students' achievement?

2- What is the effect of the suggested training program on developing the students' mathematical numeracy?

The participants in the study were (78) female students attending a public school in Amman. The students were randomly divided into two groups. One group was used as a control group, and the other was an experimental one; both groups received instruction from the same teacher.

The teacher was trained to implement the suggested program. Whereas the experimental group implemented the suggested training program, the control group applied the traditional teaching methods.

The researcher also prepared two tests to implement the program: (1) a test to evaluate the mathematical numeracy; and (2) an achievement test to evaluate the mathematical content. The reliability coefficient of the two tests was (0.77) for the test of mathematical numeracy and (0.75) for the achievement test. The validity of the two tests was assured by giving them to a number of arbitrators.

The researcher used the T-test to analyze the students' results in both tests at a critical value of (α= 0.05). The results of the statistical analysis showed that a significant difference was found (α = 0.05) between the average grades of the experimental group and those of the control group concerning the achievement test and the numeracy test; the results were in favor of the experimental group.

In view of the aforementioned results, the researcher recommends that mathematical numeracy be accorded the attention it deserves by training the teachers to teach mathematics in a way that develops mathematical numeracy.

خلفية الدراسة وأهميتها:

احتلت الرياضيات مكانة متميزة منذ أقدم العصور لما لها من تطبيقات متعددة ومتنوعة، ولأنها غزت جميع فروع العلوم المختلفة وأصبحت تشكل أحد مقوماتها الأساسية (أبو زينة، ٢٠٠٣، ص٢٠). وتزداد الحاجة إلى استعمال الرياضيات في الحياة اليومية في ظل عالم التسارع غير العادي الذي نعيشه، مما جعل التربويين والسياسيين واللجان الوطنية، وعلى رأسها مجلس معلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأميركية، تعنى بالرياضيات لتناسب حاجات المواطن الذكي المستقل القادر على الربط وحل المشكلات والتفكير National Council of Teachers of Mathematics, NCTM, (2000). فاقترحت عدة معايير ومبادىء يمكن أن تسمو بالرياضيات المدرسية لتحقيق هذه الحاجات لكي يصبح الطالب في نشاط دائم ويفكر مثل الرياضيين. ويقول كوبس (Copes, 1996) إن الرياضيين يعرضون المشكلات، ويقومون بتحليلها ودراسة حلولها. وكذلك في الصفوف التي تتميز بالرياضيات المتطورة يعمل الطلبة في مجموعات لنمذجة المشكلات والحلول، ويعملون أيضا في مجموعات للتفكير في مشاريع ومسائل مثيرة، وبالتالي يبني الطلبة الرياضيات الخاصة بهم (NCTM, 1989, p.7).

وقد اهتم المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأميركية بوضع معايير للرياضيات الحديثة، وكان من أهمها معيار المنهاج القوي الذي يطور الأفكار الرياضية ويربطها بمجالات الحياة المختلفة، ويزيد من تقدير الطلبة للرياضيات، وكذلك معايير المحتوى وعلى رأسها معايير العد والعمليات التي وردت أهدافها في وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM, 2000: pp: 41-43)، والتي تساعد الطلبة من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر على فهم الأعداد وطرق تمثيلها، والعلاقات بين الأعداد والأنظمة، ومعاني العمليات وربطها بعضها ببعض. ويعني ذلك القدرة على تحليل الأعداد بصورة طبيعية، واستخدام أعداد معينه مثل (١٠ ومضاعفاتها) كمرجعيات، واستخدام العلاقات بين العمليات الحسابية لحل المشكلات،

وفهم نظام العد العشري والتقدير، وتنمية الحس العـددي، واكتسـاب سـهولة في العمليات الحسابية تشكل لب تعليم الرياضيات للصفوف الابتدائية، فالأعداد وعملياتها هي القاعدة العريضة التي تبنى الرياضيات عليها؛ حيث يمتد أساسها العميق إلى المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من عدم وجود تعريف واضح للحس العددي (Resnick, 1989)، فإنّ هناك اتفاقاً على أنهُ هو التركيب المتعدد الأوجه الذي يتضمن المرونة الـتي يمتلكهـا الطالب في استخدام الاستراتيجيات المختلفة، لإجراء الحساب الدقيق أو التقدير، مـن خلال بناء شبكة متداخلة من المعرفة العددية التي يمتلكهـا (Case,1989; Greeno,1989; Resnick,1989). وما هو أساسي في الحكم على امتلاك الفرد للحس العـددي هـو توظيف شبكة العلاقات المتداخلة لمعرفته العددية في التطبيقات وفي حل المشـكلات، أكثر من كونها امتلاك المعرفة العددية. لذلك فإنّ الحس العددي هو قاعدة عريضة من المعاني وليست كتلة من المعرفة التي يمكن تعليمها، وإنما هي "التفكير والتبرير في مجـال الأعداد". ويشكل الحساب الذهني دورا رئيسيا في رفع الحس العددي لدى الطلبـة؛ لكنه ليس كافيا لتحقيق الطلاقة العددية التي تقترح أن المقدمة لتحقيق هرم الطلاقـة العددية هي الاستراتيجيات الذهنية التي من خلالها يتطور الحس العددي (Wilson, 1999 ;QCA).

والحساب الذهني هو العملية التي نستطيع من خلالها إيجاد ناتج العمليات الحسـابية دون استخدام أي معين خارجي (Sowder, 1988). أما الطلاقة فهي أن يمتلك الطالـب القدرة على الحساب بكفاءة وسـرعة (NCTM,2000, p.84). ويستطيع الطالب أن يخترع استراتيجياته الخاصة المبنية على فهمه للعد والعمليـات، وأن يوظـف هـذه الاستراتيجيات بكفاءة وسرعة. وقد أظهرت الأبحاث أن الطلبـة يعتمـدون علـى استراتيجياتهم الخاصة بهم، وأن هذه الاختراعات تعتبر إنجازا لتطوير الرياضيات لديهم، وتصبح معرفتهم في مفاهيم العد أفضل، بحيث يستطيع الطلبة توظيف هذه المعرفـة في مواقف جديدة (Carpenter et.al.,1998). كما أن تطوير هذه الاستراتيجيات يكون من

خلال تفكير الطلبة بالعلاقات لا التدريب المنعزل؛ وبهذا يستطيع الطلبة الاستفادة من التعليم الذي يمزج الطلاقة الإجرائية بالفهم المفاهيمي. فالتدريب ذو المعنى ضروري لتحقيق المرونة العددية والتوافقية العددية للعمليات على الأعداد والاستراتيجيات المتعلقة بها. لذا يجب أن يكون هذا التدريب منظما ومحفزا للطلبة Ginsburg, Klein (Resnick, 1989; Hiebert, 1999; and Starkey, 1998).

إن تحقيق الطلاقة العددية المتمثلة بامتلاك المعرفة، والقدرة على استخدام الطرق الفعالة والدقيقة عند إجراء الحسابات، تؤدي إلى تطوير قدرة الطلبة على اكتساب معنى العلاقات بين العمليات. وهذا المعنى يمكن أن يكون من خلال استراتيجيات التفكير التي يستطيع طالب المرحلة الابتدائية اكتشافها؛ مثل: ٧ + ٨ = ٧ + ٧ +١، وهذا مؤشر لمعلم المرحلة الابتدائية بأن الطالب يفكر (NCTM, 2000, p. 34). ويمكن أن تظهر هذه الكفاءة أيضا من خلال استخدام توليفات مختلفة من استراتيجيات الحساب الذهني، والمذكرات المكتوبة الموجزة، أو توظيف الخوارزميات بالقلم والورقة إذا تعذر الحساب الذهني. وبغض النظر عن الطريقة المستخدمة، يجب أن يتحلى الطالب بالقدرة على تفسير هذه الاستراتيجيات، واستيعاب فكرة أن هناك عدة استراتيجيات لحل السؤال الواحد، وأن بعض هذه الاستراتيجيات تحقق الفعالية والدقة والعمومية، وتمكن الطلبة من أن يكونوا قادرين على تقدير وتقييم معقولية إجاباتهم. كما أنه يمكن لطالب المرحلة الابتدائية فهم العمليات الحسابية من خلال نمذجة مواقف أو مشكلات على العمليات مثل الجمع والطرح بتوظيف استراتيجيات العد الأمامي أو العد العكسي (Carpenter and Moser, 1984); (NCTM,2000,p.83).

وتطوير الطلاقة يتطلب عمل روابط متوازنة بين الفهم المفاهيمي والطلاقة العددية، ويشير الباحثون (Hiebert,1999;Kamii,Lewis and Livingston,1993; Hiebert and Lindquist 1993) إلى أن أي خوارزمية إذا تم التدريب عليها دون تحقيق الفهم المفاهيمي فإنها يمكن أن تنسى، أو يتم تذكرها خطأ. وأضاف (Thornton,1999) أن تحقيق الطلاقة العددية لدى الطالب يؤدي إلى تطوير قدرته على حل المشكلات

الرياضية. فمن الضروري التركيز على الاستراتيجيات التي تحقق للطالب المرونة والطلاقة في التعامل مع الأعداد والعمليات، فالطالب مع نهاية الصف الثاني يجب أن يمتلك الطلاقة في إجراء طرح وجمع الأعداد المكونة من رقمين. وفي نهاية الصف الخامس يجب أن يطور قاعدة عريضة للأعداد والعمليات عليها والعلاقات بين هذه العمليات، بل أن يتجاوز ذلك لتطوير خوارزميته الخاصة به التي يستطيع من خلالها حل المشكلات الرياضية بفعالية ودقة.

ويقول (Gallimor and Trap ,1995, p.19): "يجب على المدرسة أن تعمل على (محو الأمية) بشكل عام؛ وذلك يعني أن يصبح لدى الطلبة القدرة على القراءة، الكتابة؛ التحدث؛ إجراء الحسابات؛ والتفكير؛ والمعالجة البارعة سواء كانت لفظية أو مرئية للمفاهيم والرموز. فمحو الأمية هو جزء أساسي في تعليم الرياضيات. وكذلك أكد (Carpenter and Leher, 1999) أن الفهم الرياضي ينتج من هذه الأنشطة الذهنية الخمسة وهي: بناء الروابط والعلاقات؛ التأمل بخبرة ما؛ توظيف المعرفة الرياضية؛ التعبير عما تعرفه؛ جعل المعرفة الرياضية خاصة بك. وهذه الخبرات الذهنية التي وصفها كاربنتر وليهر تتوافق مع مهارات محو الأمية التي يقترحها جاليمور وتراب، لذلك فالتعليم الموجه نحو محو الأمية يتلازم مع التعليم الرياضي ذي المعنى. وهذا ما تؤكده معايير ومبادئ الرياضيات الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 2000, P.60).

كما أشارت نتائج الأبحاث التربوية إلى أن طالب المرحلة الابتدائية إذا ما شجع على تطوير الاستراتيجيات المستخدمة في حل المسائل الحسابية، وتسجيلها وتفسيرها وانتقادها فإن عدة أنواع مهمة من التعلم تحدث (Hiebert, 1999;Kamii, Lewis and Livingston, 1993; Hiebert and Lindquist 1993). فقد أوضحت الأبحاث التجريبية أن الصف الذي يتم التركيز من خلاله على تطوير ومناقشة عدة استراتيجيات، أو عدة طرق معيارية تظهر طبيعيا من خلال السياقات التعليمية، أو يطرحها المعلم عندما تتاح له الفرصة، فإن طلَبَتَهُ يمتلكون الطلاقة العددية، أي أنهم يمتلكون عدة طرق مرنة

ودقيقة مدعمة بالفهم الواضح للأعداد والعمليات عليها. فالاستراتيجيات المعيارية هي إحدى الوسائل التي تحقق للطالب الطلاقة العددية، وهي الأساس الذي نستطيع الحكم من خلاله على امتلاك الطالب للطلاقة العددية، إذا أصبحت لدية القدرة على الاختيار الذكي للاستراتيجية التي يمكن من خلالها حل مسألة ما، والوقت المناسب لاستخدامها؛ فالطلاقة تعني القدرة على اتخاذ القرار السليم في اختيار وقتِ استِخدامِ الحساب الذهني، أو الورقة والقلم أو الآلة الحاسبة أو التقدير، وتبرير ذلك القرار. فالسياقات المناسبة، والأسئلة المناسبة، والأعداد المناسبة التي تقدم للطالب تلعب دورا أساسيا في ذلك الاختيار.

ونظرا لمركزية الطلاقة العددية في منهاج الرياضيات للقرن الواحد والعشرين وأهميتها، فقد تصدى لها التربويون والباحثون بربطها بالحساب الذهني:

ففي الدراسة التي أجراها (عبد الله، ١٩٩٠) لاستقصاء مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الحساب الذهني (العقلي) والتقدير التقريبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، دلت النتائج على فاعلية البرنامج المقترح في تحسين المهارات العقلية والتقدير التقريبي، وأن هناك قصورا في استخدامها في المدارس وكتب الرياضيات.

وفي تقرير ماكليلان (Maclellan, 2001) حول بعض الأنشطة التي قدمت لطلبة الصف الثالث الابتدائي لتحقيق الطلاقة العددية، أكد أن طرق التدريس التي يمكن أن تدعم نقل الطلبة من التفكير الجمعي إلى التفكير الضربي، يجب أن لا تقتصر على استراتيجيات الحساب الذهني، وإنما تشمَلُ أيضًا تطوير الطلاقة العددية التي تطور معنى الأعداد عند الطالب. فالطلاقة تتضمن شمولية الحس العددي ومعرفة الأعداد، والطالب عندما يقوم بالتقدير لا يقوم بالحسابات حَسْبُ، وإنما يصدر حكما منطلقا من فهمه للأعداد والعمليات عليها.

أما بتيلا (Patilla, 2001) فقد كتب تقريرا عن الإجراءات التي اتخذت في بريطانيا للنهوض بالرياضيات الداعمة للمشاركة والتفاعل الصفي في الصفوف الابتدائية، واقترح بعض الاستراتيجيات الصفية التي تطور الطلاقة العددية لدى الطالب من خلال

إتقانه للأعداد والعمليات عليها؛ سواء كانت هذه الأعداد صحيحة أو نسبية.

وفي تقرير درابر (Draper, 2002) ظهرت أهمية الطلاقة العددية في تطوير الرياضيات المدرسية، وكيف يمكن أن تحقق في الغرف الصفية من خلال تطبيق النظرية البنائية في تعليم الرياضيات.

وفي مقالة لبيري (Perry, 2000) عن بعض المشاريع التي قامت بها مع طلبة الصف الثالث لاستقصاء النماذج الرياضية من خلال الحساب الذهني، أفادت بأن هذ الأنشطة أعطت الطلبة بدائل متعددة لحل التمارين وتوظيف النماذج الرياضية وإيجاد العلاقات بينها.

وقد تحدث روبنستين (Rubenstein, 2001) عن فوائد وأهمية الحساب الذهني للمرحلة المتوسطة، وكيف أن ذلك يساعد في تطوير الحس العددي عند الطلبة.

وفي دراسة أجراها الخطيب وعابد (Alkhateeb & Abed, 2000) على ١٥٧ طالبا من طلبة الصف العاشر في الإمارات المتحدة حول تفصيلاتهم عن المعرفة العددية، أظهرت النتائج تفضيل الطلبة للتدريس القائم على توظيف المسائل اللفظية واستخدام الحاسوب؛ لأنها تعطيهم فرصة لتحسين معرفتهم العددية.

وفي دراسة أخرى للخطيب وعابد (Alkhateeb & Abed,2000)) على ١٥٧ طالبا من الصف العاشر في الإمارات المتحدة، حيث طبقا عليهم مقياس المعرفة العددية الذي أعده فزونثان (Viswanathan,1993)، أظهرت نتائج التحليل توافق نتائج الطلبة في الإمارات المتحدة مع نتائج الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنه يمكن استخدام المقياس لاستقصاء التغير في المعرفة العددية.

يتبين من مجمل نتائج الدراسات السابقة أن الطلاقة العددية يمكن أن تتطور من خلال التدريس الصفي الذي يؤكد فهم الأعداد والعمليات عليها، وتطوير الحس العددي وتوظيف الحساب الذهني، ومن هنا تبلورت فكرة الدراسة الحالية لكونها:

١. محاولة لدراسة تنمية قدرة طلبة الصف السادس على الطلاقة العددية.

٢. محاولة للتعرف على أثر تنمية الطلاقة العددية في التحصيل.

٣. أساسا نظريا لتطوير برامج لتنمية الطلاقة العددية.

مشكلة الدراسة:

نظرا لاعتبار الطلاقة العددية أحد المعايير المطلوب تحقيقها لمواجهة حاجات القرن الواحد والعشرين من الرياضيات، التي يؤدي استخدمها إلى امتلاك المعرفة والقدرة على إيجاد الطرق الفعالة والدقيقة عند إجراء الحسابات (NCTM, 2000, p.32). كما تمكن الطلبة من القدرة على تقدير وتقييم معقولية إجاباتهم، مما يؤدي إلى زيادة قدرة الفرد على حل المشكلات وسهولة التكيف مع الواقع الذي يعيش فيه. كذلك تشكل الطلاقة العددية عاملا أساسيا في التقدم العلمي والتقني والحضاري للأمة.

وفي حدود علم الباحثة فإنّه لا توجد دراسة في الأردن تساعد على تحسين الطلاقة العددية لدى طلبة الصفوف الابتدائية، وإنما أُجرِيَت بعض الدراسات التي تركز على دراسة تحسين الطلاقة أو استقصائها لدى طلبة المرحلة الثانوية أو كليات تدريب المعلمين في بعض الدول العربية سِوَى الأردن.

لذلك جاءت هذه الدراسة الحالية لتساعد على تنمية الطلاقة العددية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن باستخدام برنامج تدريبي.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. هل يختلف تحصيل طالبات الصف السادس في وحدة الكسور العشرية باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التدريبي؛ الطريقة العادية)؟

٢. هل يختلف أداء طالبات الصف السادس في الطلاقة العددية باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التدريبي؛ الطريقة العادية)؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وضعت الفرضيات الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في التحصيل بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة العادية والطلبة الذين درسوا وفق البرنامج التدريبي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في الطلاقة العددية بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة العادية والطلبة الذين درسوا وفق البرنامج التدريبي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في سعيها لتنمية الطلاقة العددية لدى الطلبة؛ وهي بذلك تواكب التوجهات التربوية الحديثة في التعليم، تلك التي تتجه نحو العمل على تنمية الطلاقة العددية لدى الطلبة من خلال تطوير أساليب التدريس المساعدة على تحقيق ذلك، فأهميتها تنبثق من أهمية الطلاقة العددية. فالطلبة في هذه الأيام يعتمدون على الآلات الحاسبة؛ وعلى الرغم مما تقدمه للطالب من مساعدة في حل المشكلات واكتشاف النماذج الرياضية، فإنّ هناك العديد من المواقف، لا سيّما الحياتية منها، التي لا مجال فيها لاستخدام الآلات الحاسبة، فالحساب الذهني أسرع وأنسب وأسهل. مما يؤكد الحاجة إلى برامج تدريس متوازنة تتضمن أنشطة استقصائية تعتمد على الآلات الحاسبة وأخرى لا تعتمد عليها (NCTM, 2000, p.32). إنّ الطالب الذي لا يتعرض لخبرات ومواقف صفية تطور قدراته العددية الذهنية، لا يواكب متطلبات الرياضيات المناسبة لعصر السرعة، التي من أهدافها الرئيسية تعليم الرياضيات للحياة؛ فمثل هذه البرامج تضع الطالب أمام تحد حقيقي ومنتظم يكسبه الدافعية نحو تعلم الرياضيات، ويَمنحه الفرصة لتوظيف التقدير والمشاركة الشفوية، والاستماع لمشاركات الآخرين واستراتيجيات حلولهم المختلفة، ونقل أثر التعلم لمواقف جديدة.

كما أن هذا النوع من الدراسات ما يزال نادرا على المستوى العربي والمحلي، كذلك فإنها تسعى إلى تنمية الطلاقة العددية لدى الطالب في الوقت الذي يتعلم فيه المادة التعليمية المقررة في المنهاج، مما يوفر المزيد من الجهد والوقت.

ويتوقع أن تنعكس نتائج هذه الدراسة على مصممي المناهج ومطوري برامج تدريب المعلمين؛ ممّا يساعدهم على إعداد كتب الرياضيات المدرسية بأسلوب يعتمد على الأنشطة الاستقصائية، وتضمين أدلة المعلمين تصميماً لأنشطة استقصائية يكون كل منها ملائماً لمستوى تفكير معين، وتصميم أنشطة تقوم على التعلم بالاكتشاف، وقد تكون على هيئة كتاب للطالب مرافق لكتاب الرياضيات المدرسي يسمى "دليل الأنشطة الرياضية للطالب"؛ يتاح من خلاله التعلم الذاتي لمحتوى الكتاب المقرر، وبناء نماذج استقصائية لتدريب معلمي الرياضيات.

وقد تسهم الدراسة الحالية في ضوء ما تتوصل إليه من نتائج في لفت الانتباه إلى عدد من الإجراءات اللازم اتخاذها فيما يتعلق بالمنهاج، أو طرق التدريس، أو غير ذلك من العوامل التي قد تسهم في تنمية الطلاقة العددية لدى الطلبة.

التعريفات الإجرائية:

- الطلاقة العددية: هي امتلاك المعرفة والقدرة على استخدام الطرق الفعالة والدقيقة عند إجراء الحسابات (NCTM, 2000, p-80)، وتقاس بالعلامة التي يأخذها الطالب على اختبار الطلاقة العددية التي أعده الباحث.
- التحصيل الدراسي: هو ما اكتسبه طالب الصف السادس من معلومات ومهارات ومبادىء وتعميمات وحل مسائل، خلال دراسته لوحدة الكسور العشرية، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار التحصيلي في هذه الوحدة.
- البرنامج التدريبي: هو مادة علمية أعدها الباحثة توضح استراتيجيات تنمية الطلاقة العددية لوحدة الكسور العشرية، مع الأمثلة وبعض التمارين

والإرشادات للمعلمين.

- الطريقة العادية: هي الطريقة العادية الشائعة في ممارسات الكثير من معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية الأردنية، والتي تقوم على النقاش الصفي الذي يتبعه المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس، ويكون الدور الأول فيها للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات إلى الطلبة بطريقة الشرح وطرح الأسئلة، والتطبيق على الأمثلة.

محددات الدراسة:

يمكن تفسير وتعميم النتائج في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصار الدراسة على عينة من طالبات الصف السادس الأساسي فقط، والملتحقات في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة عمان الثانية في محافظة عمان للعام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٤)، وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية.
- استخدمت الباحثة اختبارين أحدهما تحصيلي والآخر لقياس الطلاقة العددية في وحدة الكسور العشرية للصف السادس الأساسي، قامت بإعدادهن بنفسها، لذا فإن نتائج هذه الدراسة تعتمد على مدى صدق وثبات هذين الاختبارين، إذ لا يمكن اعتبارهما اختبارين مقننين.
- اقتصر المحتوى الرياضي على وحدة الكسور العشرية في كتاب رياضيات الصف السادس الأساسي (ط٢) (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨).
- تبنت الباحثة استراتيجيات (محددة)، قامت بتوليفها مع المادة التعليمية الموجودة في الكتاب بنفسها في ضوء هذه الاستراتيجيات، وتم تنفيذ تدريسها من قبل معلمة رياضيات، لذا فإن نتائج هذه الدراسة تعتمد على مدى الدقة والنجاح في الإعداد والتنفيذ.

الطريقة والإجراءات:

إن طبيعة الدراسة الحالية فرضت اختيار المنهج التجريبي؛ منهج المجموعة التجريبية والضابطة، على اعتبار أنه المنهج الملائم لهذا النوع من الدراسات.

أفراد الدراسة:

شارك في هذه الدراسة ٧٨ طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي، حيث حصرت مدارس المنطقة التي تحوي على شعبتين للصف السادس أو أكثر، ثم اختيرت مدرسة إسكان الجامعة الأردنية بصورة عشوائية من بين هذه المدارس. بلغ عدد شعب الصف السادس في هذه المدرسة أربع شعب تم اختيار اثنتين منهما عشوائيا، ثم اختيرت المجموعة الضابطة عشوائيا من بين هاتين الشعبتين، وبلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة ٣٩ طالبة، وعدد طالبات المجموعة التجريبية ٣٩ أيضا.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

أولا: البرنامج التدريبي لاستراتيجيات الطلاقة العددية للصف السادس.

وقد اشتمل على الاستراتيجيات الآتية:

استراتيجية الإكمال الى العقود: مثال: ١٤,٦ + ٢,٤=

استراتيجية التجزئة: مثال: ١,٨× ٠,٩ = ١,٨ (٠,٥ + ٠,٤) = ١,٨× ٥ و +١,٨× ٠,٤

٠,٤٥٣/ ٣ = (٠,٤٥٠ / ٣) + (٠,٠٠٣ /٣)

استراتيجية التبديل: مثال ٤,٢ × ٩ = ٩ × ٤,٢

استراتيجية التجميع (الجمع والضرب): مثال: ٢,٢ + ٥,٦ + ٣,٨ = (٢,٢ + ٣,٨) + ٥,٦

استراتيجية التقريب: ٩,٢ + ١٢,٥ ← ٩+ ١٣ = ٢٢

استراتيجية العد ألقفزي (جمع، طرح، قسمة، ضرب) ٠,٤ × ٩ = ٠,٤ ، ٠,٨، ١,٢

استراتيجية الربط: إذا كان ٠,١٧ × ٦ = ١,٠٤ فإن ٠,١٩ × ٦ = ...

استراتيجية النظير لاستكمال العقود: ٤٥ - ٩,٣ = (٤٥ + ٠,٧) - (٩,٣ + ٠,٧)

استراتيجية التوزيع: ٢٧ × ٩ = (٧ × ٩) + (٢٠ × ٩)

استراتيجية التأليف: ٢,٩٦ + ٣,٧٢ =(٢,٩٦ + ٠,٠٤) + ٣,٠ + ٠,٦٨ = ٦,٦٨

استراتيجيات الضرب/

استراتيجية المضاعفة: ٢٤ × ٢ = ٤٨ ٢٤ × ٤ = ٤٨ × ٢

استراتيجية المناصفة: ٠,١٣ × ٦ ٠,١٣ × ٣= ٠,٣٩ ٠,١٣ × ٦= ٠,٣٩ +٠,٣٩

استراتيجية الضرب في ١٠، ١٠٠، ١٠٠٠

استراتيجية التقدير: للحكم على منطقية الإجابة

وتم تدريب لمعلمة على هذا البرنامج من خلال (٦) جلسات بواقع ساعة لكل جلسة؛ كان يتم من خلالها تناول واحدة أو اثنتين من الاستراتيجيات المقترحة، والمتوقع من الطالبات إعطاء بعض منها وتوضيح وتفسير بعض الأمثلة، ثم مناقشة بعض الاستراتيجيات المشتقة منها وتطبيقاتها، ثم الاتفاق على طريقة تدريس هذه الاستراتيجية.

أهداف البرنامج:

١. تعريف المعلمة المتعاونة بمعنى الطلاقة العددية.

٢. تدريب المعلمة المتعاونة على توظيف بعض الاستراتيجيات التي تنمي الطلاقة العددية.

٣. تعريف المعلمة ببعض المواقف الرياضية المأخوذة من المنهاج كتطبيقات على استراتيجيات الطلاقة العددية.

٤. تدريب المعلمة على طريقة التدريس المناسبة للمواقف الرياضية المتعلقة بالطلاقة العددية.

٥. تقييم وضوح البرنامج التدريبي بالنسبة للمعلمة من خلال مناقشتها أثناء التدريب.

خطوات بناء البرنامج:

١. تحديد الوحدة التي سينفذ عليها البرنامج؛ وهي وحدة الكسور العشرية للصف السادس الأساسي.

٢. تحديد الاستراتيجيات التي يمكن أن توظف لتطوير الطلاقة العددية في وحدة الكسور العشرية.

٣. اختيار أمثلة على كل استراتيجية وعرضها والتعريف بها.

٤. وضع تدريبات على كل استراتيجية بعد كل مثال.

٥. اختيار نماذج من الوحدة الدراسية تنطبق عليها هذه الأمثلة وعرضها بعد التدريبات.

٦. عرض البرنامج على عدد من المحكمين وإجراء التعديلات بناء على آرائهم وتوجيهاتهم.

٧. إخراج البرنامج بصورته النهائية.

٨. التأكد من صدق المحتوى للبرنامج من خلال عرضه على ٦ من الخبراء والمتخصصين في مجال تدريس الرياضات.

ثانيا: اختبار الطلاقة العددية:

يهدف اختبار الطلاقة العددية لقياس الطلاقة العددية في وحدة الكسور العشرية. وقد تكون الاختبار من ٣٠ فقرة بواقع دقيقة لكل فقرة؛ بعض هذ الفقرات اختيار من متعدد، وبعضها إجابات قصيرة. وأعطيت كل فقرة علامة، حيث كانت العلامة القصوى (٣٠) والدنيا (٠). وتم عرض الاختبار على هيئة تحكيم مكونة من (٥) من ذوي الاختصاص والخبرة موزعين كما يأتي: اثنان من حملة الدكتوراه في أساليب

تدريس الرياضيات في وزارة التربية والتعليم، ومشرف رياضيات ومعلم رياضيات يحملان درجة الماجستير في أساليب تدريس الرياضيات، ومعلمة رياضيات تحمل درجة البكالوريوس، لإبداء آرائهم وتوجيهاتهم. وتم تعديل الاختبار بناءً على اقتراحاتهم وتوجيهاتهم، واعتبرت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار.

طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ٤٠ طالبة من الصف السادس من إحدى المدارس الحكومية قبل إجراء التجربة، ثم أعيد في اليوم التالي، وحسب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون فكان (٠,٧٧) ، ويعد هذا المقدار دالا على ثبات الاختبار.

ثالثا: الاختبار التحصيلي:

تم إعداد اختبار تحصيلي لوحدة الكسور العشرية بعد تحليل محتوى الوحدة الدراسية، وبناء جدول مواصفات يبين توزيع الفقرات طبقا لمستويات بلوم (الفهم والاستيعاب؛ التطبيق؛ التحليل والتركيب). تكون الاختبار من ١٥ فقرة موضوعية بالإضافة إلى ٥ فقرات مقالية. وأعطيت لكل فقرة موضوعية علامة، وكل فقرة مقالية ٣ علامات؛ حيث كانت العلامة القصوى (٣٠) والدنيا (٠). وتم عرض الاختبار وجدول المواصفات على هيئة تحكيم مكونة من (٥) من ذوي الاختصاص والخبرة موزعين كما يلي: اثنان من حملة الدكتوراه في أساليب تدريس الرياضيات في وزارة التربية والتعليم، ومشرف رياضيات ومعلم رياضيات يحملان درجة الماجستير في أساليب تدريس الرياضيات، ومعلمة رياضيات تحمل درجة البكالوريوس، لإبداء آرائهم وتوجيهاتهم، وتم تعديل الاختبار بناءً على اقتراحاتهم، واعتبرت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار. تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ٤٠ طالبة من الصف السادس قبل إجراء التجربة ثم أعيد في اليوم التالي، وحسب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون فكان (٠,٧٥)، ويعد هذا المقدار دالا على ثبات الاختبار في مثل هذه الدراسة.

تصميم الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير الطلاقة العددية لدى الطلبة وإثرها على التحصيل في الرياضيات، ويمكن تصنيف متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

- المتغيرات المستقلة: البرنامج التدريبي لتطوير الطلاقة العددية.
- المتغيرات التابعة: الطلاقة العددية، والتحصيل.

وتعتمد هذه الدراسة في تصميمها على ما يعرف بتصميم المجموعتين المتكافئتين المختارتين بطريقة عشوائية، وهما:

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؛ وهو تصميم (شبه تجريبي)، مع الأخذ بأسلوب القياس البعدي لأداء المجموعتين: التجريبية، والضابطة.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين، فقد اعتمدت علامة الفصل الأول في الرياضيات كمقياس قبلي، واستخدم اختبار t لمجموعتين مستقلتين، حيث لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية؛ والجدول رقم (١) يبين هذه النتائج.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة (t) للمقياس القبلي لعينة الدراسة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
التجريبية	٣٩	٦٧,٨٩	١٧,٠١	٠,٣٤
الضابطة	٣٩	٦٦,٦٤	١٥,٦٥	

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية الطلاقة العددية والتحصيل لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن باستخدام

برنامج تدريبي تم بناؤه. وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. هل يختلف تحصيل طالبات الصف السادس في وحدة الكسور العشرية باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التدريبي؛ الطريقة العادية)؟

٢. هل يختلف أداء طالبات السادس في الطلاقة العددية باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التدريبي؛ الطريقة العادية)؟

وللإجابة عن السؤال الأول، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة على اختبار التحصيل البعدي. ويبين الجدول (٢) ذلك.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة (t) لعينة الدراسة على اختبار التحصيل البعدي في وحدة الكسور العشرية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
التجريبية	٣٩	٢٣,٣٨	٣,٩٣	٢,٥١*
الضابطة	٣٩	٢٠,٨٤	٤,٩٥	

* **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ٠,٠١.

بالاستناد إلى الجدول (٢) يلاحظ أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ٢٣,٣٨، وللمجموعة الضابطة ٢٠,٨٤؛ أما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية فكان ٣,٩٣، وللمجموعة الضابطة ٤,٩٥؛ أي أن متوسط المجموعة التجريبية أعلى من متوسط المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي، واستخدم اختبار(t) لمقارنة المتوسطات الحسابية لمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرة تمثل فروقا حقيقية، ويشير الجدول (٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ٠,٠١، وبالتالي فإنه يمكن رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة؛ وهي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الثاني في الدراسة، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة على اختبار الطلاقة العددية البعدية. ويبين

الجدول (٣) ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة (t) لعينة الدراسة على اختبار الطلاقة العددية في وحدة الكسور العشرية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
التجريبية	٣٩	١٩,٨٢	٤,٨٥	٢,٠٦*
الضابطة	٣٩	١٧,٠٣	٦,٠١	

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥.**

بالاستناد إلى الجدول (٣) يلاحظ أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ١٩,٨٢، وللمجموعة الضابطة ١٧,٠٣؛ أما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية فكان ٤,٨٥، وللمجموعة الضابطة ٦,٠١؛ أي أن متوسط المجموعة التجريبية أعلى من متوسط المجموعة الضابطة في اختبار الطلاقة العددية، وقد أجري اختبار (t) لمقارنة المتوسطات الحسابية، ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرة تمثل فروقا حقيقية، ويشير الجدول (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ٠,٠٥؛ وهذا يتضمن رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، وهي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات، على تنمية الطلاقة العددية لدى طلبة الصف السادس الأساسي وعلى تحصيلهم فيها.

وقد كشفت النتائج المتعلقة باختبار الطلاقة العددية وجود فرق ذي دلالة بين متوسط المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار الطلاقة العددية على مستوى الدلالة ٠,٠٥؛ وكذلك أظهرت النتائج المتعلقة باختبار التحصيل وجود فرق ذي دلالة بين متوسط المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار الطلاقة عند مستوى الدلالة ٠,٠١؛ ولعل في هذه النتيجة إشارة إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية قدرات الطلبة

على الطلاقة العددية. وهذا يتفق مع دراسة (Ginsburg, Klein and Starkey, 1998; Hiebert, 1999) إذ إن التدريس ذا المعنى ضروري لتحقيق المرونة العددية والتوافقية العددية للعمليات على الأعداد والاستراتيجيات المتعلقة بها. وهذا التدريب يجب أن يكون منظما ومحفزا للطلبة، وأن يكون تطور هذه الاستراتيجيات من خلال تفكير الطلبة بالعلاقات لا من خلال التدريب المنعزل. وبهذا يستطيع الطلبة الاستفادة من التعليم الذي يمزج الطلاقة الإجرائية مع الفهم المفاهيمي. وكذلك يتفق مع ما أظهرته دراسة عبد الله (١٩٩٠) من أنّ الوسائل المستخدمة في هذا البرنامج أتاحت الفرصة للطلبة للتفكير في توظيف استراتيجيات خاصة بهم؛ سواء كانت هذه الاستراتيجيات مطروحة من قبلهم أو تم نمذجتها من قبل المعلم أو الطالب، وبالتالي إثارة دافعيتهم للتعلم، واكتشاف أخطائهم وتصحيحها ذاتيا من خلال امتلاكهم للمرونة العددية التي سعى البرنامج لتحقيقها، وهذا يعني مشاركة فعالة وشعورا بالمسؤولية من قبل المتعلم. وهذا يتفق مع ما ورد في البحث التربوي من أن طالب المرحلة الابتدائية إذا ما شجع على تطوير الاستراتيجيات المستخدمة في حل المسائل الحسابية وتسجيلها وتفسيرها وانتقادها، فإن عدة أنواع مهمة من التعلم تحدث لديه (Hiebert, 1999; Kamii, Lewis and Livingston, 1993; Hiebert and Lindquist 1993)، وهذا ما تنادي به تربية القرن الواحد والعشرين لتحقيق تعليم رياضي ذي معنى.

النّتائج والتّوصيات:

أظهرت الدراسة الحالية أن الطلاقة العددية لدى طلبة المرحلة الأساسية تنمو من خلال تعريض الطالب لمثل هذه المواقف، وأن هنالك تأثيرا للبرنامج التدريبي المقترح.

وعليه فإنّها توصي بضرورة الاهتمام بالطلاقة العددية، وتطوير الحس العددي الطلبة، من خلال تعريف المعلمين وتدريبهم على إعداد مواقف تلبي هذه الحاجات، وأن يمنح الطلبة مواقف صفية تساعد على ذلك؛ كما تُوصِي بإجراء دراسات مشابهة في المراحل التعليمية الأخرى.

المراجع

١. أبو زينة، فريد، **الرياضيات وطرق تدريسها**، (العين، الإمارات: مكتبة الفلاح، ٢٠٠٣).
٢. عبد الله، رمضان صالح، "مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الحساب الذهني (العقلي) والتقدير التقريبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، **مجلة تربية المنصورة**، (سبتمبر ١٩٩٠)، ٤٣٣-٤٦٣.
٣. وزارة التربية والتعليم ،الأردن، **كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي**، (١٩٩٨).

1. Alkhateeb, H.M. and Abed, A., "Preference for numerical information among arab students". **Psychological Reports**. (2000, 86), 483-486.
2. Alkhateeb, H.M. and Abed, A., "Factor structure of an Arabic translation of the scale preference for numerical information". **Perecptual and Motor Skill**. (2002, 94), 185-188.
3. Carpenter, T.P., & Lehrer, R., "Teaching and learning mathematics with understanding". In E. Fennema & T.A. Romberg (Eds.). **Mathematics classrooms that promote understanding**,(Mahwah, NJ: Erlbaum.1999)
4. Carpenter, Thomas, P., Megan L. Franke, Victoria T. Jacobs, Elizabet Fennema, and Susan B Empson. "A Longituidnal Study of Invention and Understanding in Children's Multidigit Addition and Subtraction." **Journal for Research in Math Education**. (January 1998, 29), 3-20.
5. Carpenter, Thomas, P., and James M. Moser. "The Acquisition of Addition and Subtraction Concepts in Grades One through Three". **Journal for Research in Math Education**. (May 1984, 15), 179-202.
6. Case, R. "Fostering the development of children Use number sense, in: J. Sowder & B. Schappelle (Eds). Establishing Foundations for Research on Number Sense and Related Topics": **Report of a conference (San Diego. CA. San Diego State University**. (Center for Research in Mathematics and Science Education, 1989).
7. Copes, L. "Teaching what mathematicians do". In R. B. Murray (Ed.), **The teacher educator's handbook; Building a knowledge base for the preparation of teachers**.(San Francisco,Jossey-Bass,1996). 261-276.
8. Gallimore, R., & Tharp, R. "Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourses". **In L. C. Moll (Ed.), Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology.** (New York: Cambridge University Press, 1999). 175-206.
9. Ginsburg, Herbert P. Alice Klein, and Prentice Starkey. "The Development of Children in Mathematical Thinking: Connecting Research with Practice". In

Child Psychology in Practice, edited by Irving E.Sigel and K. Ann Renninger". **Handbook of Child Psychology**. (vol.4). 401-76.

10. Greeno, J. "Some conjectures about number sense in: J. Sowder & B. Schappelle (Eds). Establishing Foundations for Research on Number Sense and Related Topics".**Report of a conference (San Diego. CA. San Diego State University**. (Center for Research in Mathematics and Science Education, 1989).
11. Kamii, Constance; Barbara A Lewis and Sally Jones Livingston. "Primary Arithmetic: Children Inventing Their Own Procedures". **Arithmetic Teacher**. (December 1993, 41), 200-203.
12. Hiebert, James. "Relationships between Research and the NCTM standards". **Journal for Research in Math Education**. (January 1999.31), 3-19.
13. Hiebert, James; and Mary Lindquist. "Developing Mathematical Knowledge in the Young Child". **In Mathematics for the Young Child, edited by Joseph N.Payne.**(Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics. 1990) 17-36.
14. Maclellan, Effie." Mental Calculation: its place in the development of numeracy". **Westminster Studies in Education**. (2001, Vol.24, No.2). 425-446.
15. National Council of Teacher of Mathematics. ***Principles and standards for school mathematics***.(Reston, Va: NCTM,2000).
16. National Council of Teachers of Mathematics. ***Commission on Standards for school Mathematics Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics.(Reston***, Va: NCTM,1989).
17. Patilla, P. "Interactive and participatory mathematics in the primary classroom ". **Education Review.** (2002, Vol. 15, No.2).66-71.
18. Perry, Betty K. "Patterns for giving changes and using mental mathematics". **Teaching Children Mathematics**. (Dec. 2000, Vol.7, Issue 4).196-202.
19. Qualifications and Curriculum Authority (QCA).**Teaching Mental Calculation Strategies: guidance for teachers at key stages l and 2** (London QCA, 1999).
20. Resnick, L. " Defining, assessing and teaching number sense in: J. Sowder & B.Schappelle (Eds). Establishing Foundations for Research on Number Sense and Related Topics. **Report of a conference (San Diego. CA .San Diego State University**. (Center for Research in Mathematics and Science Education, 1989).
21. Rubenstein, Rheta N. "Mental mathematics beyond the middle school". **Mathematics Teacher**. (Sep 2001, Vol.94. Issue 6).442-446.
22. .Seitz, Katja & Schumann – Hengstler, Ruth. "Mental Multiplication and working Memory". **European journal of Cognitive Psychology**.(2000, 12 (4). 552-570
23. Sowder,J. & Schappelle, B. (Eds). "Establishing Foundations for Research on

Number Sense and Related Topics". **Report of a conference (San Diego. CA. San Diego State University.** (Center for Research in Mathematics and Scinece Education, 1989).

24. Sowder, J." Mental computation and number comparison: their roles in the development of number sense and computational estimation in: J. HIEBERT & M.BEHR (Eds)". **Number Concept and Operation in the Middle Grades** (Hillsdale, NJ, Lawerence Erlbaum Associates, 1988).
25. Thornton. Carol A. "Strategies for the Basic Facts." **In Mathematics for the Young Child**. Edited by Joseph N. Payne. (Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics, 1990). 133-51.
26. Wilson, G .Thinking Numbers: A Discussion on mental mathematics. **Dundec Scottish Consultative Council on the Curriculum**. (1999). 5-14.